

Atti del convegno

CONVIVENZE AMBIGUE

Culture differenti e valori comuni?



Fondazione
Intercultura
onlus

Atti del convegno

CONVIVENZE AMBIGUE

Culture differenti e valori comuni?

Biblioteca della Fondazione



Fondazione
Intercultura
onlus

CONVIVENZE AMBIGUE

Culture differenti e valori comuni?

Proprietà letteraria della Fondazione Intercultura



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale.

www.ambigue.org

www.fondazioneintercultura.org

Finito di stampare nel mese di febbraio 2022

ISBN 978-88-942887-4-2

Sommario / Table of contents

Il convegno	7
The conference	9
Programma / Programme	11
Convivenze ambigue Introduzione di Roberto Ruffino	15
A greeting and a testimony Michael Walzer	19
Pluralità delle culture e diritti universali Alessandra Algostino	25
Seven moral rules found all around the world Oliver Scott Curry	47
La cittadinanza mondiale: cos'è e come può essere costruita Daniele Archibugi	61
A cosmopolitan democracy? Otfried Höffe,	75
I diritti umani tra universalismo e pluralismo Carlo Altini	83
Human Values Survey. Il cambiamento valoriale e la sfida della convivenza tra culture Ferruccio Biolcati	99

Relativismo e universali culturali: il contributo del sapere antropologico Angela Biscaldi	115
A constructivist approach to intercultural norms Richard Evanoff	129
Laicità insaziabile e valori comuni Enrico Maestri	157
Identità e violenza Franco Fabbro	179
Citizenship and birthright: the right to have rights and jus soli Eduardo Mendieta	201
Public culture, or living together otherwise Gregory Paschalidis	233
What lies behind the notion of common good? Kadri Simm	249
The Five Ways of Life (and How to Incorporate These in Education) Marco Verweij	259
Islam e Diritti Umani Sami Aldeeb	281
Islamic Democracy: Moderate and Liberal Raja Bahlul	317
Globalization and the reconstruction of difference: religion, culture, values Peter Beyer	331

I diritti umani e l'ebraismo: la volontà di conciliazione Bianca Gardella Tedeschi	351
Diritti umani e religioni: dall'universale al particolare Giuseppe Giordan	363
La comunanza etica nella società del pluralismo Francesco Viola	377
The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: an introduction and overview Martyn Barrett	401
Educazione civica in Italia Bruno Losito	423
<i>Idealism and Realism</i> in Educational and Cultural Exchange: International Intellectual cooperation or 'soft power'? W. John Morgan	445
Education for cosmopolitan citizenship in turbulent times: drawing on international standards and addressing student needs Audrey Osler	465
Le dimensioni del senso civico. Appunti critici per una definizione più inclusiva Giuseppe Ricotta	485
Competenze interculturali e cittadinanza globale: ciò che divide, ciò che unisce Milena Santerini	497

**Educare alla cittadinanza globale come dimensione pre-
didattica**

Massimiliano Tarozzi

507

Conclusioni

Carlo Fusaro

527

Il convegno

CONVIVENZE AMBIGUE

Culture differenti e valori comuni?

Firenze, 2 - 4 settembre 2021

La Fondazione Intercultura organizza ogni due anni un convegno internazionale che riunisce interculturalisti, educatori ed esperti di varie discipline per discutere temi legati alle culture e alla formazione interculturale. Dal 2008 sono stati trattati argomenti che ruotano intorno all'origine delle culture e all'identità nazionale: recentemente si è parlato del ruolo del "sacro" (a Bari nel 2017) e dei rapporti tra neuroscienze e culture (a Firenze nel 2019).

In questi convegni interdisciplinari ha attirato molto interesse il divario tra i valori dichiarati dai documenti istituzionali dei vari Paesi (ad esempio le Costituzioni) e quelli vissuti profondamente nella quotidianità da chi appartiene alla cultura di quel Paese (in Italia: la prevalenza del locale sul nazionale e del clan sul patto sociale, un cattolicesimo paganeggiante, un'illegalità diffusa, un istintivo orientamento al passato).

Nel convegno "Ricomporre Babele" (Milano 2011) molti osservarono come siano proprio le culture profonde, spesso vissute inconsapevolmente da chi vi appartiene, a rendere più difficile la globalizzazione e la convivenza tra gruppi diversi anche all'interno dello stesso Paese. I conflitti culturali infatti non ricalcano conflitti palesi tra Stati e istituzioni, ma sono spesso conflitti occulti tra diverse visioni del mondo e stili di vita.

La Fondazione Intercultura ha quindi ripreso questi argomenti in questo convegno, per ragionare se, al netto delle differenze culturali, esistano valori universali comuni che possano facilitare la convivenza, al di là delle differenze con cui questi valori si manifestano nelle istituzioni e nei comportamenti concreti delle varie culture.

Il convegno è durato 3 giorni. Ogni sessione conteneva una serie di workshop o seminari in parallelo, della durata di due ore, a cura di esperti che hanno proposto brevemente un argomento di loro interesse e lo hanno discusso con i partecipanti al seminario. Il giorno successivo un breve video, contenuto nel DVD allegato, ha riassunto in plenaria i punti principali emersi dalla discussione.

The conference

LIVING TOGETHER WITH AMBIGUITIES

Different cultures and common values?

Florence, September 2nd - 4th 2021

The Intercultura Foundation has a tradition of biennial conferences with interculturalists, educators and area experts from different disciplines to discuss issues related to cultures and intercultural relations. Beginning in 2008 topics have revolved around the origin of cultural differences, national identities, implications for formal and informal education. Recent ones have dealt with “The Unspoken Sacred” (Bari 2017) and “Neuroscience and Cultures” (Florence 2019).

In these interdisciplinary conferences one of the topics that attracted more interest was the discrepancy between national values as stated in the official documents of any given country (their constitutions, for instance) and the deep values as embodied and practiced every day by the majority of the population.

In the conference “Reconciling Babel” (Milan 2011) many observed that deep cultures – of which people are often unaware – are one of the causes that make co-existence among different groups on the planet more difficult. In fact cultural conflicts are aggravated not by institutional

differences between States but by differences between world-views and life-styles of communities.

The Intercultura Foundation took up some of these topics again in this conference, focussing on this main issue: beyond cultural differences are there universal values that may facilitate human co-existence, although they may be embodied in sharply different institutions and behaviours in each culture?

The conference lasted 3 days. Themes were presented and discussed in two-hour, concurrent workshops. Short summaries of discussions were reported in plenary session the next day and are available in the DVD.

Programma / Programme

GIOVEDÌ 2 SETTEMBRE 2021 / THURSDAY, SEPTEMBER 2ND 2021

Palazzo Vecchio, Salone dei Cinquecento

16:00 - 19:30

Sessione inaugurale / Opening session

Benvenuto ai partecipanti / Welcome remarks:

- **Un saluto e una testimonianza / A greeting and a testimony** - Michael Walzer, University of Princeton (Video)
- Roberto Ruffino, Segretario Generale / Secretary general, Fondazione Intercultura
- Tommaso Sacchi, Assessore alla Cultura del Comune di Firenze / Councillor for Culture, Florence Municipality
- Franco Bernabé, Presidente / Chairman, Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO (Video)

Conferenze d'apertura / Opening speeches:

- **Pluralità delle culture e diritti universali** - Alessandra Algostino, Università di Torino
- **Seven moral rules found all around the world** - Oliver Scott Curry, Oxford University
- **La cittadinanza mondiale: cos'è e come può essere costruita** - Daniele Archibugi, CNR
- **A cosmopolitan democracy?** - Otfried Höffe, Tuebingen University

VENERDÌ 3 SETTEMBRE 2021 / FRIDAY, SEPTEMBER 3RD 2021
Centro Congressi / conference center Grand Hotel Mediterraneo

09:00 - 11:30

“Diritti umani e differenze culturali” - Seminari in parallelo

“Human rights and cultural differences” - Concurrent workshops:

- **Diritti umani e universalismo** - Carlo Altini, Università di Modena e Reggio Emilia
- **Presentazione del Human Values Survey** - Ferruccio Biolcati, Università di Milano
- **Relativismo e universali culturali: il contributo del sapere antropologico** - Angela Biscaldi, Università di Milano
- **Introducing intercultural philosophy** - Richard Evanoff, Aoyama Gakuin University, Tokyo
- **Laicità insaziabile e valori comuni** - Enrico Maestri, Università di Ferrara

11:30 - 13:30

“Cittadinanze, conflitti e bene comune” - Seminari in parallelo

“Citizenship, conflicts and common good” - Concurrent workshops:

- **La cittadinanza mondiale: cos'è e come può essere costruita** - Daniele Archibugi, CNR
- **Identità e violenza** - Franco Fabbro, Università di Udine
- **Citizenship and Birthright: The Right to have Rights and Jus Soli** - Eduardo Mendieta, Penn State University
- **Public Culture, or Living Together Other-Wise** - Gregory Paschalidis, Aristotle University of Thessaloniki
- **What lies behind the notion of common good** - Kadri Simm, University of Tartu
- **The Five Ways of Life** - Marco Verweij, University of Bremen

15:00 - 17:00

“Valori, religioni e diritti umani” - Seminari in parallelo:

“Values, religions and human rights” - Concurrent workshops:

- **Islam e Diritti Umani** - Sami Aldeeb, Centre de droit arabe et musulman
- **Religion, democracy and human rights** - Raja Bahlul, Doha Institute for graduate studies
- **Globalization and the Reconstruction of Difference: Religion, Culture, Values** - Peter Beyer, University of Ottawa
- **Ebraismo e diritti umani** - Bianca Gardella Tedeschi, Università del Piemonte Orientale
- **Diritti umani e religioni** - Giuseppe Giordan, Università di Padova
- **La comunanza etica nella società del pluralismo** - Francesco Viola, Università di Palermo

SABATO 4 SETTEMBRE 2021 / SATURDAY, SEPTEMBER 4TH 2021

Centro Congressi / conference center Grand Hotel Mediterraneo

09:00 - 11:00

“Educazione al bene comune” - Seminari in parallelo:

“Education for common good” - Concurrent workshops:

- **Reference Framework of Competences for Democratic Culture** - Martyn Barrett, University of Surrey
- **Educazione civica in Italia** - Bruno Losito, Università di Roma-Tre
- **International educational exchange: intellectual cooperation or soft power?** - W. John Morgan, Cardiff University
- **Citizenship and intercultural learning** - Audrey Osler, University of Leeds
- **Dimensioni del senso civico** - Giuseppe Ricotta, Università di Roma - La Sapienza
- **Competenze interculturali e cittadinanza globale** - Milena Santerini, Università Cattolica Milano
- **Educare alla cittadinanza mondiale** - Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna

11:30 - 13:00

Conclusioni / Conclusions:

Carlo Fusaro, Vicepresidente / Deputy Chairman of the Board of Directors
Fondazione Intercultura

Convivenze ambigue

Introduzione di Roberto Ruffino

Roberto Ruffino è Segretario Generale della Fondazione Intercultura. È uno dei maggiori esperti europei nel settore della comunicazione interculturale e dell'educazione internazionale. Ha ricevuto la Laurea Honoris Causa in Scienze dell'Educazione dall'Università di Padova, per gli oltre 40 anni di attività dedicati alla formazione interculturale. Ruffino è tra i fondatori del filone culturale e scientifico dello scambio giovanile come occasione di formazione interculturale e di educazione alla mondialità. Collabora con diverse organizzazioni internazionali tra cui l'EFIL (la Federazione Europea per l'Apprendimento Interculturale) di cui è presidente onorario, la SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research), e il Consiglio d'Europa. All'Unione Europea ha presieduto la commissione di lavoro che nel 1976-78 portò alla creazione degli "scambi di giovani lavoratori" ed ha fatto parte del Comitato Scientifico del primo progetto pilota di scambi interculturali europei per studenti liceali (2007/2008) "Mobilità studentesca Individuale - Comenius". Dal 1967 al 2017 ha ricoperto la carica di Segretario Generale di Intercultura.

Oggi ci ritroviamo, come abbiamo già fatto altre volte in passato, a ragionare su come si possa vivere meglio *insieme* su questo pianeta e su come la scuola possa contribuire a questa aspirazione.

Da molti decenni Intercultura promuove l'educazione interculturale dei giovani e nelle scuole come uno degli strumenti che possono favorire una convivenza migliore tra gente di storie, lingue, culture, religioni differenti. Nel farlo, non si accontenta di diffondere un insieme di conoscenze e di abilità che facilitano il dialogo tra diversi, ma guarda anche agli obiettivi di lungo periodo e si pone domande sulla possibilità di realizzare l'utopia

di una convivenza multiculturale pacifica.

Settant'anni fa i volontari di Intercultura si ispiravano all'idealismo espresso da un motto che caratterizzava i primi programmi di mobilità studentesca internazionale: "Camminate e parlate insieme, popoli della Terra, perché allora e soltanto allora avrete la pace".

Era il pacifismo ingenuo del dopoguerra, degli anni quaranta.

L'esperienza di centinaia di migliaia di scambi studenteschi con oltre cento Paesi ci ha insegnato che l'incontro di per se non è taumaturgico, che la comprensione reciproca va costruita, che la tolleranza e poi l'accettazione del diverso sono un esercizio molto difficile e per nulla spontaneo. Anche là dove il conflitto non assume forme violente, come avviene nell'Unione Europea da molto tempo, la collaborazione rimane guardinga e sospettosa e la diffidenza tra stili di vita e di governo diversi rimane evidente.

Ed eccoci allora alle domande che ci hanno stimolato ad organizzare questo convegno. Se vogliamo credere che, nonostante l'evidenza contraria quotidiana, le persone di buona volontà, tra le quali includiamo il nostro movimento, aspirino a una globalizzazione dove si viva in armonia e rispetto reciproco sul nostro pianeta, dobbiamo chiarirci molte questioni cruciali anche per la formazione dei nostri concittadini più giovani. Ne ricordo alcune:

- Quale città mondiale immaginiamo di costruire?
- A quali valori condivisi si dovrebbe ispirare questa città?
- A quale visione di bene comune?
- Quali processi potrebbero rendere compatibili e non conflittuali le differenze culturali?
- E di conseguenza c'è già una convivenza che possiamo costruire oggi gradualmente attraverso la scuola e il dialogo tra i giovani di culture diverse?

La mobilità studentesca internazionale è in rapidissima crescita, a livello universitario in primo luogo, ma anche a livello pre-universitario, soprattutto qui in Europa.

Se è vero che comprensione e collaborazione non sono atteggiamenti spontanei, ma vanno promosse e sviluppate, quali sono le premesse teoriche della loro costruzione? Che contributo possono offrire i progetti educativi internazionali? È una domanda che preoccupa chi lavora agli scambi interculturali, ma tocca da vicino tutti gli educatori. Perché in tutte le culture la scuola è in parte trasmissione della memoria e celebrazione del passato, ma è soprattutto preparazione al mondo interconnesso e multiculturale in cui vivranno e opereranno le generazioni future. E non può eludere le domande che ci poniamo in questo convegno.

Sulla possibilità di realizzare una convivenza planetaria liberata dai conflitti si è sviluppato da molti decenni un dibattito tra chi sostiene la necessità di norme universali da condividere e chi vuole preservare la ricchezza delle differenze culturali. In proposito esistono una ricca letteratura e molte proposte. La visione giuridica che risale alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e quella antropologica che sottolinea la uguale dignità e il rispetto delle diverse tradizioni culturali hanno visto diversi tentativi di integrazione e conciliazione. È ben noto che i Diritti della dichiarazione del 1948 sono stati contestati sin dall'inizio come "eurocentrici" e sono stati poi riletti attraverso filtri regionali e culturali - ad esempio nei Paesi islamici ed in quelli asiatici. È altrettanto noto che molte tradizioni culturali e religiose continuano anche oggi a ribadire certe irrinunciabili specificità, spesso in contrapposizione inconciliabile con quelle altrui. Afghanistan docet, e non solo. L'arte di contemperare uguaglianze e differenze in società che superino i conflitti con un approccio condiviso al bene comune rimane una questione aperta. A queste contrapposizioni porteranno forse elementi nuovi le neuroscienze nel loro sforzo di comprendere la natura

umana e le ragioni della convivenza.

Su argomenti così complessi ascolteremo perciò volentieri i giuristi, gli antropologi, i sociologi, i filosofi e gli scienziati di varia estrazione, che abbiamo invitato a questo convegno perché ci guidino ad affrontarli e a dipanare almeno in parte una matassa così bella e complicata.

Per tradurre poi questi stimoli in ipotesi di formazione per le prossime generazioni, lasceremo l'ultimo giorno del Convegno agli educatori. Ci diranno come questi temi possano entrare nelle conversazioni della scuola ed aiutare i giovani a immaginare una convivenza mondiale meno ambigua.

A greeting and a testimony

Michael Walzer

As a professor, author, editor, and lecturer, Michael Walzer has addressed a wide variety of topics in political theory and moral philosophy: political obligation, just and unjust war, nationalism and ethnicity, economic justice and the welfare state. His books (among them *Just and Unjust Wars*, *Spheres of Justice*, *The Company of Critics*, *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*, *On Toleration*, and *Politics and Passion*) and essays have played a part in the revival of practical, issue-focused ethics and in the development of a pluralist approach to political and moral life. For more than three decades Walzer served as co-editor of *Dissent*, now in its 64th year. His articles and interviews appear frequently in the world's foremost newspapers and journals. He is currently working on the fourth volume of *The Jewish Political Tradition*, a comprehensive collaborative project focused on the history of Jewish political thought. His book, *The Paradox of Liberation: Secular Revolutions and Religious Counterrevolutions*, was published in March of 2015, and his new book, *A Foreign Policy for the Left*, was published in 2018.

Good afternoon friends and colleagues.

I'm speaking to you from Princeton, New Jersey, while wishing that I could be with you in Florence, a city that I have visited many times and always with pleasure.

Given our project, to address and begin to try to overcome the polarities, the contradictions, the conflicts of our social life, it seems especially important to talk face-to-face and so, again, I wish I were talking with you.

Living together with ambiguities is our title, and we are invited to address the deep divisions that have appeared in contemporary democracies and around the world and to seek a politics

that can accommodate differences and create and sustain a common life. We are in search of a morality that can transcend our differences, a form of internationalism within which we can accept difference and create solidarity, and finally a program of education that can make our differences comprehensible to each other. I do want to stress that I use internationalism rather than cosmopolitanism (that is something that you may be talking about later on). For me cosmopolitanism represents the abolition of the borders between our different common lives, whereas internationalism represents a commitment to cooperate across those borders. Anyway, I have described the project that is your task these next three days and I welcome you to it.

I want now to say just a few words about America's divisions, which are not unlike yours. My only excuse for beginning with America is that I'm here and this is what I worry about - and perhaps there is a further excuse: our own authoritarian demagogue Donald Trump has become a universal symbol of democracy's troubles. And I can tell you, he is still a troubler of our democracy.

America's divisions are fivefold and they are interrelated in complex ways that I won't be able to say much about today. Race comes first. We now have a strongly assertive Black rights movement with Latino support and, to the surprise of many, with widespread support among white Americans--demonstrated in the marches of the summer of 2020. And this rights movement is confronted by white nationalists who speak a language of dominance but in fact express a politics of nostalgia, anxiety and fear. They see themselves beleaguered; they see themselves on the way to becoming a minority in what they think was their own country. Indeed, Black Lives Matter is a response to what their own country was actually like. And so "make America great again" is an ominous slogan since it

suggests a return to a past that we would prefer to escape.

The second division in the United States is religious, and it also reflects social change and fear. America was always a religiously pluralist society, with episodes of anti-Catholic agitation and an underlying anti-Semitism which persists, but still a reasonably cohesive pluralist society-- and now something has changed. The unexpected religious revival around the world, the sudden appearance of religious zealots, has an American version: the emergence of evangelical Christians as a significant political force responding to the increasing secularization of American society. So this is also a fearful response as they too sense that they are losing what they imagine was a Christian republic; secularism is taking over. So religious zealots and white nationalists often stand together. We saw them together on January 6 at the Capitol, but I do have to notice that religious opposition to secularism has also drawn support among conservative Blacks and Latinos.

The third division that I want to talk about is cultural, and right now it certainly overlaps with the religious division. But it isn't quite the same; our cultural debates are focused especially on issues of sex and gender, abortion, feminism in all its versions, "me-too" opposition to male harassment and violence, homosexual and transgender rights—or, generally, equality across sexual and gender differences. Against this set of movements, we find defenders of what are sometimes called "family values," which usually means patriarchal rule in the family. And again I have to notice that patriarchalism does have support among religiously conservative Blacks and Latino; mostly, I guess, Black and Latino men. This was especially visible, disturbingly visible for some of us, in 2020 when there was a small increase in the Black vote for Donald Trump and a significant increase in the Latino vote.

The fourth division that I want to consider is regional. You look

at the political map of red states and blue states and the map is very clear: the two coasts, the Atlantic and Pacific coasts, against the heartland, most of the states in between. And there is truth to that description: it is true that multi-racialism and multi-culturalism are most vital in New York and California and the surrounding states like Connecticut and New Jersey, Oregon and Washington. Religious minorities and new immigrants are most visible and active in those states. Secularism is strongest on the two coasts, and center and center-left politics is dominant there--while right wing Republicans rule much of the rest of the country except for the larger cities like Chicago, St. Louis and Denver. Sometimes it seems as if we are living in two countries, and you can imagine a red/blue partition, except that blue America is not contiguous: it would have to be two blue countries and one, more unified red country. But again the cities would be an anomalous factor within the red country.

Class division comes next: despite the partial success of the civil rights movement of the 1960s and the feminist movement of the 1970s, the United States has become a radically unequal society. We are probably the most unequal among all the Western industrial states. This may be something to worry about. There may be a connection between the partial success, the incomplete success of civil rights and feminism, and the growth of inequality. Getting more women and more Blacks into managerial and professional positions, upwards in the hierarchy, without changing the hierarchy, without changing anything else, may serve to make inequality easier to maintain, easier to defend. In any case the social and economic hierarchies have become steeper in our country, and the men and women at the bottom of the hierarchies have become more and more vulnerable, more and more anxious about their future in America. More and more Americans live in poverty or on the edge, where an illness or a period of unemployment could send them into deep poverty. The collapse of the labor movement,

the loss of union strength, due to effective right-wing attacks and neoliberal indifference, is a major factor in producing and sustaining inequality. Looking back, I think the great failure of the Clinton and Obama administrations was this: that they presided over union decline and did pretty much nothing to reverse the trend. So the result is a highly disorganized working-class, a very troubled working-class. And the troubles have turned many workers away from any kind of liberal or left politics and created a pool of support for nationalist demagogues. Donald Trump has very skillfully taken advantage of this condition.

I put class division last not because it is the least important but rather because it is, for those of us with long histories on the left, the most important, the underlying division. That may not be right: race and culture run deep and they have their own histories about which we are learning more and more these days. But still the working assumption of the Biden administration is that economic inequality is central. Class comes first. Biden and the group of liberal and left people that he has appointed - I have to say how unexpected those appointments have been - seem to believe that the only way to overcome our divisions is to lift the working class out of poverty and out of jeopardy, out of vulnerability. And then they hope - and I hope - that nationalist resentment and nationalist fearfulness will, not disappear but decline in significant ways, and then there will be a good chance of rebuilding the old working class and minority alliance, the alliance between white workers and Black and Latino workers, an alliance that was central to the American liberal left over many decades. Biden and his people intend a new "New deal" an American version of social democracy as a way of bringing us or enough of us together and repairing the torn fabric of our democracy. The test of their plans will come in a little more than a year with our too frequent congressional elections. I've always been a worrier and I am worried now, but I do hope to be a happy man in November 2022.

And with that I wish you good talk, good times, and good results from your work these next three days. Thank you.

Pluralità delle culture e diritti universali

Alessandra Algostino

È professoressa ordinaria di Diritto costituzionale presso l'Università degli Studi di Torino. Si occupa in particolare di diritti della persona umana, in specie ambiguità dei diritti, ovvero questione dell'occidentalità, uso imperialista, ingerenza umanitaria, questioni del multiculturalismo, ruolo della sovranità e della cittadinanza; libertà di circolazione e libertà di manifestazione del pensiero; migranti (status giuridico, limitazioni ai diritti in nome della sicurezza, questione dei diritti politici, libertà di circolazione, esternalizzazione delle frontiere, asilo); democrazia.

Abstract: *I diritti sanciti come universali sono effettivamente tali o riflettono l'egemonia culturale dell'Occidente? Muovendo dai patti internazionali e continentali sui diritti della persona umana, e dal loro humus culturale, si propone una riflessione sulle ambiguità e sulle difficoltà di contemperare l'individuazione di valori comuni da garantire universalmente e il rispetto delle diversità culturali, nel tentativo di tracciare un percorso che sfugga sia ai rischi di imperialismo sia al nichilismo di un relativismo spinto all'estremo.*

1. Premessa: le storie tra universalità e relativismo

L'idea di diritti universali, dote di ciascuna persona umana, possiede un fascino irresistibile: è una chimera? L'universalità rischia sia di cadere preda delle illusioni di un idealismo irenico, sia di divenire strumento, nell'orizzonte di un crudo realismo, di imposizione di una egemonia culturale, politica ed economica¹.

1 I diritti presentano un doppio volto: sono «veleno e cura», in quanto «possono essere, sono stati, ancora sono, strumento di un imperialismo culturale che apre la strada all'imperialismo economico e sociale attraverso la distruzione delle culture che sono incompatibili con lo sviluppo economico, sociale e politico di cui essi sono presupposto», ma, nello stesso tempo, sono «anche argine e difesa»

Una universalità effettiva richiede di ancorare saldamente i diritti alla storia, al contesto, all'homme situé, nella consapevolezza che nelle vicende umane la tensione verso l'emancipazione, l'eguaglianza, la giustizia convive con il dominio, la diseguaglianza, lo sfruttamento². Uno sguardo che muove dalle culture legando i diritti alle storie, al plurale, al loro essere l'esito di conflitti materiali³, contestualizzati in un dato habitat sociale, economico, politico e culturale, rafforza la loro concretezza e allontana i rischi insiti in un approccio eterodiretto.

Riconoscere rilievo al contesto storico e culturale non implica, peraltro, rinunciare all'universale e arrendersi ad un relativismo nichilista, ma porsi nella prospettiva della ricerca dei valori condivisi, con un'attitudine costruttiva nei confronti dell'universale. Il relativismo non conduce necessariamente al nulla, ma può convivere con un universalismo senza mire assolutistiche e parco: un universalismo pluriculturale – vicino al concetto di «pluriversalismo» proposto da Serge Latouche⁴,

contro l'imperialismo stesso (T. Pitch, *L'antropologia dei diritti umani*, in A. Giasanti, G. Maggioni, *I diritti nascosti. Approccio antropologico e prospettiva sociologica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995, p. 195); similmente, cfr. anche S. Latouche, *L'occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, Paris, 1989, trad. it. *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, spec. p. 142; in tema, cfr. anche S. Žižek, *Contro i diritti umani*, il Saggiatore, Milano, 2005.

- 2 La storia è «storia di lotta di classi. Liberi e schiavi, patrizi e plebei, baroni e servi della gleba, membri delle corporazioni e garzoni, in una parola oppressori e oppressi sono sempre stati in contrasto fra di loro, hanno sostenuto una lotta ininterrotta, a volte nascosta, a volte palese» (K. Marx, F. Engels, *Manifest der Kommunistischen Partei*, 1848, ed.it. *Manifesto del partito comunista*, Roma, Editori Riuniti, 1986, p. 54). Adde la considerazione che i diritti, da un lato, nascono da una propensione al "bene"; dall'altro, dalla volontà di arginare l'"homo homini lupus".
- 3 Sul nesso fra diritto, diritti e conflitto, si veda G. Azzariti, *Diritto e conflitti. Lezioni di diritto costituzionale*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- 4 Serge Latouche (*L'occidentalizzazione del mondo quindici anni dopo*, in *Democrazia e diritto*, n. 4/2004, p. 19), osserva come «non esistono valori che siano trascendenti rispetto alla pluralità delle culture», perché «un valore esiste come tale solo in un contesto culturale dato», per cui occorre sostituire il sogno universalista, «con un «pluriversalismo» necessariamente relativo, cioè una vera «democrazia delle culture»» (per inciso: la «democrazia delle culture» può configurarsi come un valore universale, che "deve" esser riconosciuto da tutti, se pur su un piano procedurale?).

un universalismo con-costruito, che definirei contestualizzato, situato.

Emblematica in tal senso è l'interpretazione di un noto aneddoto raccontato da Erodoto: «una volta Dario, quando era re, convocò i Greci che venivano alla sua corte e domandò loro a quale prezzo avrebbero acconsentito a mangiare i cadaveri dei loro genitori; quelli dichiararono che per nulla al mondo l'avrebbero potuto fare. Allora Dario fece venire davanti a sé, presenti i Greci, quegli Egiziani, che sono chiamati Callati e che usano divorare i genitori morti e fece loro chiedere a mezzo degli interpreti per quale prezzo si sarebbero indotti a bruciare il cadavere del loro padre; e quelli a gran voce lo pregarono di non dire cose così sacrileghe ...»⁵. Erodoto, dall'aneddoto, trae una conclusione relativistica, ma si può osservare come vi sia in realtà, pur se espresso con modalità all'apparenza inconciliabili, un valore fondamentale comune (il rispetto per i genitori defunti). La relatività delle culture non implica l'impossibilità di ipotizzare un quid universale: le culture non sarebbero, dunque, votate ad uno scontro (per tutti, Samuel Huntington)⁶ ed i diritti umani non sarebbero una «insensatezza» (Jeremy Bentham)⁷.

A sostenere la possibilità di individuare, attraverso un metodo essenzialmente induttivo, basato sull'osservazione nel tempo e nello spazio, delle costanti, le quali emergono come valori o finalità ultime rispetto a prassi, comportamenti o regole anche differenti fra loro, è, ad esempio⁸, Walzer: non vi sono

5 L'aneddoto è ripreso da F. D'Agostino, *Pluralità delle culture e universalità dei diritti*, in Id. (a cura di), *Pluralità delle culture e universalità dei diritti*, Giappichelli, Torino, 1996, p. 40.

6 Per tutti, si ricorda S. P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (1996), trad. it. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano, 2000.

7 L'espressione è utilizzata da J. Bentham, *Anarchical Fallacies* (1796), in Id., *Il libro dei sofismi*, Editori Riuniti, Roma, 1993, p. 124, a proposito dei diritti naturali.

8 Per un riferimento ad altri Autori, ci si permette di rinviare a A. Algostino, *L'ambigua universalità dei diritti. Diritti occidentali o diritti della persona umana?*, Jovene, Napoli, 2005, spec. pp. 305 ss.

principi dati, ma «l'esperienza della reiterazione» consente di cogliere «la diversità delle rivendicazioni» e, nel contempo, che «le rivendicazioni fatte da noi le fanno anche altri»⁹. È un «universalismo reiterativo», minimale e “sottile” (thin): si ragiona di «comunanze differenziate», di «pluralità di insiemi, parzialmente coincidenti, ognuno dei quali ha in comune con gli altri certi lineamenti», alcuni «tratti comuni... incorporati entro un particolare sistema culturale e elaborati in modi altamente specifici»¹⁰. È un universalismo caratterizzato da un «punto focale particolaristico» e da una «tendenza pluralizzante»¹¹, molto “vuoto” e “insicuro”: la sostanza dei valori comuni è di ardua individuazione, poco consistente e piuttosto instabile¹².

Si postula, dunque, una universalità come esito della convergenza delle rivendicazioni che attraversano le società¹³, assumendo una prospettiva interculturale¹⁴ e adottando un metodo induttivo¹⁵. Si ragiona, cioè, di una universalità che non è

9 M. Walzer, *Due specie di universalismo*, in *MicroMega*, n. 1/1991, p. 141.

10 M. Walzer, *Due specie di universalismo*, cit., pp. 139-140.

11 M. Walzer, *Due specie di universalismo*, cit., p. 131.

12 Più ricca appare invece l'«identità comune di base» se, dal livello mondiale, si scende a quello della singola società (cfr. M. Walzer, *On Toleration* (1997), trad. it. *Sulla tolleranza*, Laterza, Roma-Bari, 2000, spec. pp. 106-107); è lo stesso discorso che si può fare per il «patriottismo costituzionale» di J. Habermas (spec. *Lotta di riconoscimento nello stato democratico di diritto*, in J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1998, p. 94, ma anche Id., *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 95).

13 Con la precisazione che un ruolo è giocato anche dalle interpretazioni delle identità culturali (si pensi alla contrapposizione fra tradizionalisti o modernisti nella lettura della *shari'a*) e dall'approccio (che può essere teso ad evidenziare le convergenze o a mettere in luce le differenze).

14 La presenza, fra l'altro, di un valore, o di un diritto, sincronicamente (trasversalmente rispetto a una molteplicità di culture) e/o diacronicamente (permanentemente nel corso del tempo), assicura, se pur non con i crismi di una assolutezza fideistica, ma con la ragionevolezza della prospettiva empirica, la stabilità.

15 In questo compito può essere di ausilio l'antropologia e la sua metodologia; Clifford Geertz, ad esempio, data la molteplicità delle culture, ritiene che «gli appigli per navigare in un mondo frammentato verranno alla luce solo grazie a un paziente e modesto lavoro di avvicinamento» (C. Geertz, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, il Mulino, Bologna, 1999, p. 19).

fideisticamente ancorata a concetti presupposti, quali orizzonti metafisici e religiosi; segnando, quindi, la distanza anche da quel diritto naturale, i cui principi, legati alla facoltà raziocinante dell'uomo ed espressione di «una conseguenza procedente da principi di natura» (Grozio)¹⁶, hanno giocato un ruolo di primo piano nell'introdurre l'idea di una titolarità universale dei diritti in quanto discendente da una comune natura umana. Il rilievo riguarda anche il giusnaturalismo moderno, che pur si presenta come compiutamente laico e meno astratto¹⁷, discendente da un ragionamento logico più che oggetto di una ipotesi filosofica, postulante una natura umana concepita come «telos, compimento, pieno sviluppo»¹⁸.

Assumendo come punto di partenza la materialità della storia e la concreta condizione umana, nella tensione verso una uguaglianza che non è artificiale omologazione ma uguale riconoscimento, si privilegiano, anche fra le teorie ascrivibili ad un approccio razionalista, quelle immerse nella storia, che ricercano la ratio comune nel terreno delle prassi; fermo restando la possibilità che anche le interpretazioni che postulano un presupposto – assiologico o procedurale – assunto come dato, che sia la razionalità o il velo dell'ignoranza¹⁹, si situino in

16 «Madre del diritto naturale è la stessa natura umana» (U. Grozio, *Prolegomena al De jure belli ac pacis*, 1625, citato da U. Grozio, *I prolegomeni al De jure belli ac pacis*, trad. it. di S. Catalano, Palumbo, Palermo, 1948 parr. 39 e 40, pp. 73-74).

17 Come noto, a lungo il giusnaturalismo intrattiene un rapporto ambiguo, per non dire *tout court* compromesso con la sfera religiosa. È necessario il passaggio attraverso l'Illuminismo e le guerre di religione, per "scristianizzare" il diritto naturale; senza scordare che, comunque, ancora in Locke (J. Locke, *Epistola de Tolerantia*, 1689, trad. it. *Lettera sulla tolleranza*, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 45), ma anche nella Dichiarazione dei diritti della Virginia del 1776 (sez. 16), il riconoscimento della libertà di religione si accompagna ad un rifiuto dell'ateismo.

18 Così E. Berti, *Per una fondazione filosofica dei diritti umani*, in Id., *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna, 1987, p. 290.

19 Il riferimento è in specie a John Rawls (*A theory of justice*, 1971, trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1997, pp. 125 ss.), il quale presuppone che gli agenti siano «razionali» (o, meglio, ugualmente razionali) e, dunque, capaci di individuare le ragioni «appropriate», secondo una procedura «ragionevole», e ritiene che tale razionalità possa al meglio esplicitarsi nella «posizione originaria», «sotto il velo dell'ignoranza»; si può peraltro notare come negli scritti più recenti

un orizzonte costruttivista e attento alle differenze²⁰.

La pretesa di concepire, invece, l'universalità come «la principale garanzia» per il rispetto del pluralismo culturale²¹, prescindendo dalle culture, attraverso una definizione logica e formale di «diritti fondamentali»²² (Luigi Ferrajoli), che sia avalutativa e aperta, rischia di liquefarsi nell'indeterminatezza: nel tentativo di non perdere in astrattezza e di non assumere qualificazioni implicanti l'adesione ad una prospettiva di valore, la definizione si chiude in sé stessa, rivelandosi un canone di tipo autoreferenziale o relativo²³. Emerge la difficoltà – impossibilità? – di passare da

(quali *Political Liberalism*, 1993, trad. it. *Liberalismo politico*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999), Rawls tende a sottolineare maggiormente il significato procedurale dei principi di giustizia.

20 E ferma restando la considerazione che ogni teoria sull'universalità dei diritti, in quanto parte della cultura, contribuisce a scrivere la storia.

21 Si veda L. Ferrajoli, *Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia*, vol. 2. *Teoria della democrazia*, Laterza, Roma-Bari, 2007, pp. 58-59, che ravvisa tale garanzia nei diritti di libertà, che garantiscono «l'uguale valore di tutte le differenze personali, a cominciare da quelle culturali», e nei diritti fondamentali quali «leggi del più debole» (ma qui si passa dal piano logico a quello storico dei diritti come consacrati nell'esperienza del costituzionalismo).

22 «Sono "diritti fondamentali" tutti quei diritti che spettano universalmente a «tutti», distinguendosi poi le varie categorie in base alla doppia variabile dell'essere «persone naturali» o «cittadini» e del possedere o meno la capacità di agire; il tratto distintivo è «il carattere universale dell'imputazione»: è un universale concepito in «senso logico e avalutativo», per cui l'universalità «è più o meno estesa a seconda dell'estensione delle classi di soggetti» cui i diritti sono riferiti; i diritti che «spettano a tutte le persone naturali semplicemente in quanto tali» sono i diritti umani (L. Ferrajoli, *Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia*, vol. 1. *Teoria del diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2007, pp. 725-726, 737). È una definizione che lo stesso Luigi Ferrajoli (ivi, p. 725), qualifica come «formale» e non dice né quali sono i diritti fondamentali e chi ne è titolare (per questo occorre rivolgersi al diritto positivo) né quali devono essere (questione che riguarda la filosofia). L'universalità è elemento portante della struttura del diritto, ma prescinde da qualsiasi riferimento ad una sua fonte, *ratio*, o *modus construendi*, ed è «neutra» quanto alla sostanza o all'esistenza fisico-giuridica concreta.

23 In questo senso, si veda R. Guastini, *Tre problemi di definizione*, in L. Ferrajoli, *Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, a cura di E. Vitale, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 47, che rileva il carattere «vuoto» dell'universalità; sulle difficoltà della teoria di Ferrajoli di mantenersi unicamente su un piano logico-formale, cfr. D. Zolo, *Libertà, proprietà ed eguaglianza nella teoria dei "diritti fondamentali"*, in L. Ferrajoli, *Diritti fondamentali*, cit., pp. 49 ss.

una definizione formale alla sostanza concreta, mantenendo l'astrattezza, senza scendere nella storia²⁴.

Restando sul piano logico e formale dei diritti fondamentali, si può disquisire delle fallacie del relativismo culturale nella sua critica al paradigma universalistico dei diritti fondamentali²⁵, ma, se si ragiona di contenuto, si può prescindere dalle culture?

Tornando alla costruzione dell'universalità, l'aneddoto di Erodoto insegna come essa sia complicata dalla presenza di piani diversi; posto che si individui un principio comune (in ipotesi, la dignità umana), questo non impedisce l'esistenza di fondamenti plurali, innestati nella storia di ciascuna società²⁶: le differenti appartenenze come influiscono sulla declinazione di un valore condiviso?

La questione interroga in particolar modo la possibilità di tradurre il piano dei principi in norme giuridiche positive: è possibile individuare un catalogo universale dei diritti? Oppure esso vive necessariamente attraverso una contestualizzazione?

Rouland, ad esempio, sottolinea come il canto dei diritti umani sia «polifonico», come l'idea stessa di dichiarazione universale dei diritti dell'uomo «può essere recepita, nelle diverse aree del mondo, solo in maniera differenziata» e, ancor prima, come una «concretizzazione storica» dei diritti è possibile solo se la loro formulazione risulta «da interpretazioni incrociate delle

24 Si veda, tuttavia, il tentativo di Luigi Ferrajoli (e altri) – tentativo che, pur risentendo anch'esso di un'impostazione astratta, si propone di porsi in dialogo con i movimenti che attraversano la storia – di individuare una «Costituzione della Terra», che estenda il paradigma costituzionale oltre lo Stato (L. Ferrajoli, *Perché una Costituzione della Terra?*, Giappichelli, Torino, 2021).

25 Così L. Ferrajoli, *Principia iuris*, cit., vol. 2. *Teoria della democrazia*, cit., pp. 60 s., che discorre di tre fallacie, una di tipo logico e metaetico, una di tipo giuridico ed una etica-politica.

26 Nota Amartya Sen: «non conosco alcun valore... contro il quale non siano state sollevate obiezioni. A mio parere, non è questo ciò che conta per considerare qualcosa come un valore universale. Al contrario, l'essenziale è stabilire se in ogni parte del mondo gli uomini possano avere ragioni per considerarlo tale» (A. Sen, *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, Mondadori, Milano, 2004, p. 67).

concezioni operanti nei diversi contesti culturali»²⁷.

Per altri, poi, il primo ostacolo è già il termine “diritti” per cui si suggerisce (Raimon Panikkar) di trovare l’«equivalente omeomorfo» del concetto di diritti umani, ovvero il quid che in un altro contesto culturale esercita la stessa funzione assoluta in ambito occidentale dai diritti umani²⁸; questo può condurre, ad esempio, ad ipotizzare una equivalenza tra la nozione di diritti umani e quella indiana di «svadharma» (il dharma che riguarda tutti gli esseri). O, ancora, si propone, sempre nell’ambito di un approccio transculturale, il linguaggio delle «capacità», complementare rispetto a quello dei diritti umani, ma considerato meno ambiguo (Martha Nussbaum)²⁹. Le capacità umane fondamentali rappresentano in sostanza gli «elementi necessari a un funzionamento autenticamente umano», costituiscono delle «pretese della possibilità di funzionare»³⁰ e sono individuabili attraverso un discorso transculturale, rimanendo aperte sia ad una riscrittura sia ad una contestualizzazione.

2. Un viaggio nelle carte dei diritti tra universalità e occidentalità

Nell’intento di sfuggire alle insidie di una universalità artificiale, ed imposta, si sceglie un percorso per così dire “a ritroso”, che muove dalla concretizzazione dei diritti oggi sanciti come

27 N. Rouland, *I fondamenti antropologici dei diritti dell'uomo*, in *Rivista internazionale di filosofia del diritto*, 1998/2, pp. 260 ss.

28 Cfr. R. Panikkar, *È universale il concetto di diritti dell'uomo?*, in *Volontari e Terzo Mondo*, 1990/12, pp. 24 ss., nonché Id., *La torre di Babele. Pace e pluralismo*, Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole (FI), 1990, spec. pp. 48-50, ricordando che egli muove dalla considerazione che la cultura moderna nel «suo slancio di infinito», nella «sua sete di assoluto che la spinge a diventare universale», si autodistrugge: «ogni pretesa di assoluto scoppia, più o meno violentemente, nel regno del relativo» (*op. ult. cit.*, pp. 144 ss.).

29 M. C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna, 2002.

30 M. C. Nussbaum, *Giustizia sociale*, cit., pp. 74, 80.

universali – nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 e nel suo sviluppo nei Patti internazionali sui diritti civili e politici ed economici, sociali e culturali del 1966³¹ – per metterne alla prova l'effettiva universalità. Il cammino si snoda sul terreno del diritto, confrontando il catalogo dei diritti umani con convenzioni e costituzioni a livello continentale, nella prospettiva per cui il diritto, in quanto fenomeno sociale, vive in un contesto storico, donde una specifica attenzione all'humus dal quale esso germoglia.

2.1. Diritti universali occidentali?

La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948, come noto, è stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con 48 voti favorevoli, nessun contrario e l'astensione di otto Paesi, fra i quali, peraltro, quelli appartenenti all'(ex) blocco sovietico che avevano partecipato attivamente alla stesura della Dichiarazione e sottoscriveranno i Patti del 1966.

Nella Dichiarazione universale si incontrano, a prescindere dalla tradizionale matrice giusnaturalista (che scomparirà dai documenti successivi, maggiormente "laici"), la prospettiva liberale e la visione socialista, che si coniuga con un certo umanesimo cattolico o, comunque, con le istanze sociali presenti anche nei Paesi occidentali (si pensi all'umanesimo integrale di Maritain³² o alla rooseveltiana libertà dal bisogno³³). L'idea liberale della completa autonomia dell'individuo rispetto allo Stato si mitiga: l'individuo deve essere libero dallo Stato,

31 Tali documenti si possono considerare la "costituzione mondiale dei diritti umani"; i patti e le dichiarazioni successive, da un lato, specificeranno, in relazione all'oggetto e ai titolari, posizioni giuridiche già contenute nel catalogo "1948-1966", dall'altro, aggiorneranno il catalogo, tenendo conto degli sviluppi tecnologici e delle nuove conquiste (come il diritto all'acqua).

32 V. J. Maritain, *Les droits de l'homme et la loi naturelle*, 1942, trad. it. *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, Milano, Edizioni di Comunità, 1953, spec. pp. 129 ss.

33 Cfr. il messaggio del Presidente Roosevelt al Congresso del 6 gennaio 1941, nonché la Dichiarazione comune adottata il 14 agosto 1941 da Roosevelt e Churchill (c.d. Carta Atlantica).

ma anche dai bisogni che ostacolano il libero sviluppo della sua persona, e deve potersi esprimere non solo come monade isolata, ma anche come membro di “società”. L’individualismo negativo dell’epoca liberale cede il passo alla concezione di eguaglianza sostanziale e di valorizzazione del pluralismo dello stato sociale: ai diritti individuali di libertà negativa si affiancano diritti collettivi e diritti economici e sociali. Il titolare dei diritti è una persona umana situata in un determinato contesto economico-sociale e (almeno potenzialmente) inserita in una rete di formazioni sociali: le “pretese” di questa persona umana sono i diritti proclamati universali. La prospettiva è quella dei diritti (solo un cenno generico è fatto ai doveri)³⁴ e il dominus dei diritti è l’individuo; le associazioni e le comunità intermedie paiono tutelate non tanto in quanto soggetti (autonomi) a fianco dell’individuo, ma piuttosto in quanto “funzionali” rispetto ad una piena espressione dell’individuo.

La Dichiarazione universale è, in altre parole, sostanzialmente espressione di una concezione imperniata sulla singola persona, anche se non si tratta dello sfrenato individualismo possessivo borghese che dà i natali alla Dichiarazione francese dei diritti dell’uomo e del cittadino del 1789³⁵, ma di un individualismo “sociale”, mite ed aperto, solidale.

I Patti del 1966 non muteranno l’impostazione, anche se

34 «Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità» (Dichiarazione universale, art. 29, par. 1).

35 La Dichiarazione francese dei diritti dell’uomo e del cittadino del 1789, come ricorda Norberto Bobbio (*La Rivoluzione francese e i Diritti dell’uomo*, in Id., *Letà dei diritti*, Einaudi, Torino, 1992, p. 110) è soggetta «a due critiche ricorrenti ed opposte: è stata accusata di eccessiva astrattezza da parte in genere dei reazionari e dei conservatori, e di eccessivo legame agli interessi di una classe particolare da parte di Marx e della sinistra in genere». Ora, se indubbiamente essa esprime gli interessi dell’“uomo bianco, borghese, possidente e maschio”, nel corso della storia essa si è emancipata dalle sue origini e ha costituito «per circa due secoli il modello ideale per tutti coloro che combatterono per la propria emancipazione e per la liberazione del proprio popolo» (N. Bobbio, *La Rivoluzione Francese*, cit., p. 101), oltre a rappresentare il frutto di una elaborazione filosofica secolare (cfr. G. Lefebvre, *Quatre-vingt-neuf* (1939), trad. it. *L’Ottantanove*, Einaudi, Torino, 1975, p. 204).

registreranno l'introduzione del diritto di autodeterminazione in capo ai «popoli»³⁶, in recezione di istanze provenienti dai Paesi del c.d. Terzo Mondo³⁷.

Questi diritti rappresentano veramente un «ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni», come è proclamato nel Preambolo della Dichiarazione universale³⁸? Possono costituire un quid universale anche per culture dove centrale è la prospettiva comunitarista e l'ottica del dovere?

Si pensi al concetto indù di dharma, che, all'interno di un ordine cosmico fondato su un equilibrio armonico di tensioni, evoca modelli di comportamento orientati secondo l'idea del dovere, in una commistione fra diritto ed etica. È il contesto per cui «tutti i diritti dell'uomo degni di essere meritati e conservati sono quelli dati dal dovere compiuto»³⁹ (Gandhi). O, ancora, sempre per un'impostazione nel senso del dovere, si ricordi il sistema nipponico dei giri, regole di condotta basate sul ruolo sociale ricoperto, inserite in un orizzonte dove predominano il wa (armonia) o il mura (comunità solidale), con una propensione per la conciliazione piuttosto che per la rivendicazione di prerogative⁴⁰.

36 Patto sui diritti civili e politici, parte I, art. 1, par. 1 e 2; nonché, ugualmente, Patto sui diritti economici, sociali e culturali, parte I, art. 1, parr. 1 e 2.

37 Come dato negativo per il cammino dell'universalità può invece essere letto lo sdoppiamento dei Patti, che segnala una frattura nella rappresentazione dei diritti dell'uomo, separando i valori di libertà (negativa) e di giustizia sociale e solidarietà.

38 Sul punto, fra gli altri, cfr. L. Baccelli, *Il particolarismo dei diritti. Poteri degli individui e paradossi dell'universalismo*, Carocci, Roma, 1999; A. Gambino, *L'imperialismo dei diritti umani. Caos o giustizia nella società globale*, Editori Riuniti, Roma, 2001.

39 Dalla risposta di Gandhi (1948), alla questione circa l'opportunità di una Dichiarazione dei diritti: «ho imparato da mia madre illetterata ma molto saggia che tutti i diritti dell'uomo degni di essere meritati e conservati sono quelli dati dal dovere compiuto ... Secondo questo principio fondamentale è probabilmente abbastanza facile definire i doveri dell'Uomo e della Donna e collegare ogni diritto a un dovere corrispondente che conviene compiere in precedenza. Si potrebbe dimostrare che ogni altro diritto è solo un'usurpazione per cui non val la pena di lottare» (citato da P. C. Bori, *Per un consenso etico tra culture. Tesi sulla lettura secolare delle scritture ebraico-cristiane*, Marietti, Genova, 1991, p. 88, nota 145).

40 Propensione, quella per una risoluzione armonica e conciliativa delle controversie, che si trova anche in molti sistemi di giustizia tradizionale africana (come le corti

L'approccio deontico si sposa con il riconoscimento del ruolo centrale della comunità (dalla umma del Corano alla tribù), come soggetto di diritti e, se non prioritaria, almeno sullo stesso piano degli individui. È il concetto africano di ubuntu⁴¹, per cui si è persona solo nel rapporto con altre persone, all'interno di un gruppo sociale, che segna la distanza da un taglio individualistico-atomistico.

La prospettiva "comunitarista-deontica" è compatibile con diritti universali strutturati essenzialmente come pretese individuali? Può trovare estrinsecazione come contestualizzazione locale, accanto a diritti sanciti a livello globale?

2.2. Dalla Carta di Banjul ai "valori asiatici": verso un universalismo situato?

Una risposta può essere cercata nei documenti che, a livello continentale, costituiscono il catalogo dei diritti umani⁴². Fra le carte più interessanti sotto questo profilo vi è indubbiamente quella africana, la Carta di Banjul dei diritti dell'uomo e dei popoli, adottata in ambito OUA, nel 1981.

In tale Carta vi è, innanzitutto, una forte affermazione dell'identità africana, in specie in contrapposizione al recente passato coloniale e all'affermarsi di pratiche di neo-colonialismo, e, in secondo luogo, un riconoscimento della Dichiarazione

Gacaca in Ruanda).

41 Sotto la voce *Ubuntu*, nel *White Paper for Social Welfare* (cap. 2, par. 24), adottato nel 1997 dal governo sudafricano, si legge: «The principle of caring for each other's well-being will be promoted, and a spirit of mutual support fostered. Each individual's humanity is ideally expressed through his or her relationship with others and theirs in turn through a recognition of the individual's humanity. Ubuntu means that people are people through other people. It also acknowledges both the rights and the responsibilities of every citizen in promoting individual and societal well-being» (http://www.ilo.org/public/english/region/asro/bangkok/ability/download/zaf_wp.htm).

42 Non si prendono in esame in questa sede le carte dei diritti adottate in ambito europeo dato che il loro sostrato, ed il catalogo dei diritti, appartengono allo stesso universo cultural-giuridico dei diritti umani internazionali.

dei diritti dell'uomo del 1948, che è tenuta nella «dovuta considerazione», ma in un contesto nel quale sono «le virtù della... tradizione storica e i valori della civiltà africana» che ispirano e caratterizzano le «riflessioni sul concetto di “diritti dell'uomo e dei popoli”» (dal Preambolo). Non si rifiutano, dunque, i diritti della persona umana nati in Occidente e considerati universali, ma si sostiene, da un lato, la loro effettiva universalità, cioè il fatto che essi non sono un prodotto solo della cultura occidentale, ma affondano le loro radici anche nelle tradizioni africane, e, dall'altro, si indicano alcune specificità della situazione africana, sì da situare l'universalismo e da prospettare una via “africana” ai diritti universali. In altre parole, non si nega la possibilità di raggiungere un accordo pratico sui diritti universali e una convergenza intorno ad alcuni valori, ma si rivendica una propria legittimazione o fondamento dei diritti (le tradizioni africane) e una propria specificazione e integrazione del catalogo dei diritti. Nella Carta, quindi, accanto alla proclamazione dei classici diritti di libertà, politici e sociali, vi è il riconoscimento del diritto allo sviluppo, della centralità della comunità, dei diritti dei popoli, dell'importanza dei doveri. Un discorso diverso riguarda invece il continente americano, con la Convenzione americana sui diritti dell'uomo, stipulata a San José de Costarica, nel 1969, con l'intenzione «di consolidare in questo emisfero, nel quadro di istituzioni democratiche, un sistema di libertà personali e di giustizia sociale basato sul rispetto dei diritti essenziali dell'uomo» (Preambolo). La prospettiva prevalente è di tipo soggettivista e strutturata sulla falsariga della rivendicazione di una pretesa⁴³: vi è dunque omogeneità con l'immediato retroterra e la tipologia delle posizioni giuridiche soggettive dei documenti internazionali del 1948 e 1966. Rimane la considerazione – più di un dubbio, (quasi) una certezza – che l'omogeneità o la vicinanza oggi riscontrabili siano

43 I diritti economico-sociali, tuttavia, sono solo oggetto di un generico impegno (Cap. III, art. 26); saranno poi meglio specificati nel Protocollo addizionale sui diritti economici, sociali e culturali, approvato a San Salvador nel 1988.

il frutto di una universalizzazione forzata compiuta nel passato: la condivisione è fra la cultura dei colonizzatori e la cultura dei loro conterranei dei Paesi di provenienza, con l'esclusione (o l'eliminazione) delle culture dei popoli autoctoni, al più tutelate in quanto espressione di una minoranza. Forse, se si confronta quella cultura che si riconosce, ad esempio, nel Popol Vuh, il libro sacro dei Maya⁴⁴, con quella maggioritaria degli ex colonizzatori si possono trovare valori in comune (la dignità umana), ma anche impostazioni differenti (di nuovo l'idea del dovere più che quella del diritto, la centralità della comunità): solo che è considerata al più come una cultura da tutelare dall'estinzione, non come capace di indicare una via americana (o, meglio, maya, inca, urone, etc.) ai diritti. Oggi, peraltro, l'esistenza di "altre" culture emerge anche a livello costituzionale: alcune fra le più recenti costituzioni latinoamericane, espressione del "costituzionalismo andino", oltre a dedicare un'attenzione maggiore alla tutela delle diversità culturali, recepiscono alcune istanze comunitariste o valori culturali tradizionali⁴⁵. Si legga, ad esempio, il Preambolo della Costituzione ecuadoregna del 2008, che contiene un riferimento alla «naturaleza», alla «Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia», esprimendo la volontà di costruire «Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay; Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades»⁴⁶.

44 «Figli: ovunque siate non venite meno ai doveri che vi insegnò Ixpiyacoc, perché sono doveri che vengono dalla tradizione dei vostri padri» (la citazione del Popol Vuh è tratta da E. Burgos (cur.), *Mi chiamo Rigoberta Menchú*, Firenze, Giunti, 1987, al quale si rimanda per una prima indicazione sui contenuti della cultura maya e, in particolare, *quiché*).

45 Per tutte si citano la *Constitución de la República del Ecuador* del 2008, Tit. II, Cap. II, con i *derechos del buen vivir*, o Cap. IV, con i *derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades*; e la *Nueva Constitución política del Estado* della Bolivia del 2009, spec. Tit. II, Cap. IV, *Derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos*, e Cap. VI, *Educación, interculturalidad y derechos culturales*.

46 Quanto alla Costituzione boliviana del 2009, si può citare l'art. 8, c. 1: «El Estado

Quanto al continente asiatico, si può qui limitarsi ad osservare come, nonostante il vivace dibattito intorno agli Asian values⁴⁷, manchi un vero e proprio trattato continentale sui diritti. Ciò che ci si avvicina di più è la Carta asiatica dei diritti umani, adottata nel 1998 dalla Commissione asiatica dei diritti dell'uomo, un organismo non governativo indipendente creato da un gruppo di giuristi asiatici, senza, dunque, alcuna efficacia giuridica. È interessante, nella Carta, la risposta data alla querelle universalità-identità culturali. Si ritiene possibile o, meglio, necessario, contemperare universalità e tradizioni culturali e si afferma che occorre «muovere dalle formulazioni astratte e procedere verso la concretizzazione dei diritti fondamentali nel contesto asiatico...» (par. 2.3): un universalismo situato?

Circa il contenuto dei “valori asiatici” e l'individuazione dei loro punti di collisione con la concezione occidentale (universale) dei diritti, è efficace la sintesi di Habermas: «nelle vecchie culture asiatiche» – il discorso richiama quello relativo alle culture africane – «la comunità sarebbe prioritaria rispetto agli individui né esisterebbe una netta separazione di diritto ed etica. La comunità politica sarebbe tradizionalmente integrata più attraverso doveri che attraverso diritti. L'etica politica non conoscerebbe diritti soggettivi a priori, ma soltanto diritti conferiti a posteriori agli individui»⁴⁸. Ne consegue il disegno di una dignità umana tracciato a partire dall'immagine di una persona che è parte integrante di una comunità ed è assoggetta

assume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble)».

47 In occasione della Conferenza di Vienna delle Nazioni Unite del 1993 alcuni Paesi del Sud-Est asiatico, che si riconoscono nella nota sugli *Shared Values* adottata dal governo di Singapore (1991) o nella Dichiarazione di Bangkok firmata da Singapore, Malesia, Taiwan e Cina (1993), sollevano la questione dei “valori asiatici”, lamentando la loro mancata considerazione nella codificazione universale dei diritti dell'uomo.

48 J. Habermas, *Legittimazione tramite diritti umani*, in *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano, 1998, p. 226.

a determinati doveri, e riappare in maniera evidente la distanza rispetto all'impostazione individualistica della cultura occidentale.

Merita infine un breve approfondimento la Dichiarazione dei diritti dell'uomo nell'Islam, adottata al Cairo nel 1990, nell'ambito dell'Organizzazione della Conferenza islamica, quale emblema delle carte dei diritti fortemente connotate dall'orizzonte religioso di riferimento. Come nella Carta di Banjul, il documento si apre con una rivendicazione del valore della cultura di appartenenza e con una riconduzione dei diritti a tale cultura: «nella certezza che i diritti fondamentali e le libertà universali nell'Islam fanno parte della religione islamica» (Preambolo). La shari'a è un elemento onnipresente nella Dichiarazione del Cairo, dal Preambolo alle disposizioni finali di chiusura con le quali si subordinano «tutti i diritti e le libertà enunciati... alle disposizioni contenute nella Legge islamica» (art. 24), passando per il riconoscimento dei singoli diritti, il cui esercizio deve avvenire «conformemente alla Legge islamica». I diritti sono «disposizioni divine», da osservare e proteggere attraverso un «atto di adorazione» (Preambolo), sono cioè iscritti in una visione religiosa, di tipo monoteista e (almeno) potenzialmente totalizzante: come influisce tale dato sull'universalità dei diritti? Ora, se è evidente che il sottile confine fra contestualizzazione dei diritti della persona umana e creazione di un "altro" sistema dei diritti (o, ancor meglio, di affermazione di valori), è varcato con maggior facilità nell'ipotesi di costruzioni culturali onnicomprehensive, d'altra parte, è anche vero che, per la maggior parte, i fondamenti si presentano come verità assolute ed incontestabili, come "i migliori" o gli unici configurabili, ma ciò non esclude la possibilità di individuare un quid comune o di raggiungere un accordo su un catalogo dei diritti. È possibile, come si è detto, ipotizzare l'esistenza di diritti condivisi e, contemporaneamente, di strumenti di legittimazione differenti: molto dipende, in sostanza, nel caso di specie, dal

contenuto della Legge islamica (dalla distinzione, ad esempio, fra valori e prescrizioni “storiche”) e dalla sua interpretazione (tradizionalista o modernista).

L'exkursus fra le carte continentali mostra che, se si segue un'interpretazione rigidamente ancorata al diritto positivo vigente, per la quale i diritti universali sono solo i diritti scritti nella Dichiarazione universale del 1948 (e nei Patti del 1966), come interpretati alla luce del loro specifico retroterra socio-culturale, si può dubitare della loro universalità.

Si possono quindi configurare alcuni scenari: a) l'universalità trascende in imposizione, in imperialismo, contraddicendo l'afflato emancipante che percorre i diritti e risolvendosi, dunque, con un paradosso, nella negazione della loro essenza; b) la diversità culturale manifesta l'impossibilità di individuare diritti validi per ciascuna persona umana; c) è necessario de-contestualizzazione il diritto internazionale dei diritti umani vigente, sfrondandolo degli aspetti più direttamente legati alla matrice liberale e favorendone una lettura aperta ad integrazioni e adattamenti, ovvero, secondo l'impostazione costruttivista e storica di cui si è detto in apertura, ri-costruire una dichiarazione universale a partire dalle storie dei diritti o dei loro equivalenti.

Da quanto sin qui osservato, è evidente l'opzione per il terzo scenario: un universalismo “situato”, costruito a partire dai conflitti che attraversano le società e radicato nelle culture; un universalismo dinamico, in progress, dove il moto dei conflitti così come la diversità culturale possono condurre ad una implementazione del catalogo condiviso dei diritti; un universalismo che necessita di forze concrete che diano linfa al discorso dei diritti.

I diritti sono radicati nella storia e nascono dai conflitti che la attraversano; non si esportano o impongono artificialmente.

Fra i primi passi, per rimuovere l'“occidentalità”, oltre una costruzione e una contestualizzazione plurale, ineludibile è il

superamento delle ambiguità e delle strumentalizzazioni che costellano la narrazione dei diritti: ad esse, conviene, dunque, se pur brevemente, accennare.

3. Oltre le ambiguità, per un universalismo situato

Sin dagli albori della storia dei diritti, dalla prima timida comparsa nel pensiero di una dote di diritti riconosciuti all'essere umano solo in quanto tale, la potenziale universalità ha ceduto a fronte delle pretese di dominio. Emblematica è la posizione di Francisco de Vitoria, che scrive del *dominium* che spetta all'uomo in virtù della sua condizione naturale, in quanto creatura razionale; e, quindi, nel confrontarsi con i "selvaggi" abitanti delle Indie⁴⁹, sostiene che essi possono essere riconosciuti tendenzialmente razionali («habent pro suo modo usum rationis») e, dunque, capaci di *dominium*⁵⁰, ma nello stesso tempo sono come dei minori, bisognosi di essere guidati (e sottomessi) agli uomini pienamente razionali⁵¹.

La potenziale universalità del diritto naturale si piega alle esigenze della colonizzazione. Gli indios, «veri domini» in astratto, divengono in concreto «hebetes», e i diritti, appartenenti a tutti gli esseri razionali, sono asimmetrici e strumentali rispetto agli interessi degli Spagnoli, come è evidente se si scorre il loro elenco: *ius peregrinandi et degendi*, *ius commercii*, *ius occupationis*, *ius migrandi*, *ius praedicandi et annuntiandi Evangelium*⁵².

Ancora prima della loro nascita i diritti universali dell'uomo

49 Vedi per una sintetica ed efficace ricostruzione del pensiero di de Vitoria sulla titolarità del *dominium*, P. Costa, *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, 1, *Dalla civiltà comunale al Settecento*, Laterza, Roma-Bari, 1999, pp. 122-123.

50 F. de Vitoria, *Relectio de Indis. La questione degli Indios* (1539), nell'edizione latino-italiano, curata da A. Lamacchia e ripresa dalla edicion critica bilingue por L. Pereña y J. M. Perez Prendes (*Relectio de Indis o libertad de los Indios*, Consejo superior de investigaciones científicas, Madrid, 1967), Levante, Bari, 1996, Prima pars, Sectio I, 15, p. 29; 16, p. 30.

51 F. de Vitoria, *Relectio de Indis*, cit., Prima pars, Sectio I, 16, p. 31.

52 Cfr. F. de Vitoria, *Relectio de Indis*, cit., Prima pars, Sectio III, pp. 78 ss.

svelano la loro ambiguità: quando è reclamata in concreto la loro validità proclamata in astratto per qualsiasi persona umana, si trova un escamotage per inserire delle graduazioni nell'umanità della persona che giustifichino un trattamento differenziato. Per Vitoria, i «barbari» erano in stato di minorità o assimilabili agli «amentes»⁵³; nel XXI secolo, i “non occidentali” sono stranieri, privi della titolarità o del godimento dei diritti del cittadino; sono “clandestini” e migranti, soggetti ad un processo di disumanizzazione che “giustifica” la delocalizzazione della tortura e le morti causate dalla chiusura e dall'esternalizzazione delle frontiere. Emblematico è il fatto che di fronte alla tragedia afghana si pensi in primo luogo a limitare l'ingresso di profughi, costruendo muri, come quello al confine greco lungo il fiume Evros, e rinnovando gli accordi con Paesi autoritari, come la Turchia: la logica universalistica del diritto di asilo (il diritto di “chiusura”, di chi non ha diritti) è sostituita con l'approccio particolaristico delle vulnerabilità e dei corridoi umanitari, o tout court – a leggere le ultime notizie – con la delocalizzazione dell'asilo.

Questo per tacere dell'ossimoro insito nella guerra umanitaria, e dei suoi effetti letali – di nuovo la vicenda afghana docet –, così come della violazione o svalutazione dei diritti che si dà quando vengono esportati con l'uso della forza, o quando sono strumentalizzati, erti a vessillo, ovvero maschera ideologica, di crociate, conquiste, colonizzazioni, clausole di “condizionalità”⁵⁴, conferendo credito al loro rifiuto in quanto strumento di legittimazione del dominio.

Le ambiguità dell'universalità affiorano nitidamente con l'immigrazione che porta in superficie, proprio nella culla dei diritti sanciti come universali, le crepe profonde che si creano

53 F. de Vitoria, *Relectio de Indis*, cit., Prima pars, Sectio III, 17, p. 97.

54 Come osserva L. Ferrajoli, *Libertà di circolazione e di soggiorno. Per chi?*, in M. Bovero (a cura di), *Quale libertà. Dizionario minimo contro i falsi liberali*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 187, «ricchezza, dominio e privilegio non si accontentano di prevaricare: rivendicano anche una legittimazione morale».

nella collisione fra universalità e identità culturali, fra universalità e sovranità dello Stato, fra universalità e cittadinanza, fra eguaglianza proclamata in astratto e diseguaglianze praticate in concreto.

L'universalità si frammenta nelle sovranità statali. L'assenza di un efficace meccanismo di garanzia dei diritti a livello internazionale – risuona forte il monito di Norberto Bobbio: «il problema di fondo relativo ai diritti dell'uomo è... quello di proteggerli»⁵⁵ – parcellizza l'effettiva tutela dei diritti universali nei differenti godimenti ad essi assicurati nei singoli Stati.

Non solo: la cittadinanza, come strumento di espressione della sovranità statale, liquefa lo status “persona umana” nella distinzione fra cittadino, straniero, richiedente asilo, straniero regolarmente soggiornante e straniero irregolarmente presente sul territorio.

Con una aggravante: la residenza non è oggetto di una libera scelta, ma dipende dai criteri fissati discrezionalmente dai vari Stati (le norme sulla cittadinanza e quelle sull'ingresso e il soggiorno degli stranieri); lo straniero, in particolare, avrà nello Stato “ospite” dei diritti universali e inviolabili ma allo stesso tempo “temporanei e sub condicione”, fintantoché perdura il beneplacito al suo soggiorno da parte dello Stato stesso e sempre che – ça va sans dire – sia riuscito a valicare muri fisici e giuridici.

Emerge la fragilità dell'universalità, che soccombe a fronte della sovranità degli Stati; un esempio emblematico, per tutti: il riconoscimento monco della libertà di circolazione transnazionale. La Dichiarazione universale del 1948 e i Patti del 1966 sanciscono il diritto di ogni individuo di «lasciare qualsiasi paese, incluso il proprio»⁵⁶, senza la previsione, con una evidente illogicità, del corrispondente diritto di entrare in

55 N. Bobbio, *Sul fondamento dei diritti dell'uomo*, in Id., *Letà dei diritti*, cit., p. 16.

56 Cfr. Dichiarazione universale del 1948, art. 13, par. 1; Patto internazionale sui diritti civili e politici del 1966, art. 12, par. 1.

un altro paese, mantenendo immutata l'asimmetria di fondo dello ius migrandi di Vitoria. Gli Stati mantengono il controllo sui propri confini, il potere di decidere chi e a quali condizioni può accedere e permanere nel proprio territorio: le "nude" persone umane, paradossalmente, hanno il "diritto" di vivere nelle acque internazionali, in perpetua navigazione, o nella terra di nessuno al confine tra due Stati, tra le barriere di filo spinato. E oggi non è un'immagine icastica: le foto di migranti trattenuti oltre reti e muri, respinti nel mare nostrum verso la Libia, mostrano drammaticamente la disfatta del riconoscimento effettivo dei diritti universali.

È tragicamente confermata l'osservazione di Hannah Arendt: «la perdita dei diritti nazionali ha portato con sé in tutti i casi la perdita dei diritti umani... La concezione dei diritti umani è naufragata nel momento in cui sono comparsi individui che avevano perso tutte le altre qualità e relazioni specifiche, tranne la loro qualità umana»⁵⁷.

La disumanizzazione dei migranti, la chiusura, al di là di pochi "privilegiati" (quando il diritto è per pochi si tramuta in privilegio), ai profughi afgani, così come la pandemia che stiamo vivendo, restituiscono l'immagine di una universalità quanto mai debole, dove – la vicenda dei vaccini insegna – i diritti non sono uguali per tutti e il profitto prevale sulla garanzia dei diritti: ritorna, come universale, una costante che attraversa le storie, il conflitto intorno all'eguaglianza.

Forse – si può osservare in conclusione – l'universalità non esiste solo nel canto delle sirene, ma ha bisogno, per non tradursi nella voce del padrone, della polifonia di un coro e di risuonare ovunque e nei confronti di chiunque.

L'assunzione di una prospettiva di costruzione e interpretazione dei diritti trans-culturale sulla falsariga di concetti come l'universalismo situato, coniugata con una demistificazione

⁵⁷ H. Arendt, *Le origini del totalitarismo* (1967), Edizioni di Comunità, Milano, 1997, p. 415.

e una rimozione delle ambiguità dei diritti⁵⁸, può allontanare lo spettro del loro volto “cattivo”, connesso a oppressione e dominio, e rappresentare il contesto per lo sviluppo di diritti effettivamente universali, radicati nelle lotte per la dignità e l’emancipazione.

58 Il senso dell’esposizione delle ambiguità dei diritti è quello espresso da E. Balibar, *Le frontiere della democrazia*, manifestolibri, Roma, 1993: «penso che l’esplicitazione delle *aporie* della politica dei diritti dell’uomo rappresenti già una delle condizioni di esistenza di essa. Per questo parlo dell’universalità e dei suoi paradossi...» (p. 15, nonché, più ampiamente, pp. 183 ss.).

Seven moral rules found all around the world

Oliver Scott Curry

Dr Oliver Scott Curry is Research Director for Kindlab, at kindness.org. He is also a Research Affiliate at the School of Anthropology and Museum Ethnography, University of Oxford, and a Research Associate at the Centre for Philosophy of Natural and Social Science, at the London School of Economics. He received his PhD from LSE in 2005. Oliver's academic research investigates the nature, content and structure of human morality. He tackles such questions as: What is morality? How did morality evolve? What psychological mechanisms underpin moral judgments? How are moral values best measured? And how does morality vary across cultures? To answer these questions, he employs a range of techniques from philosophy, experimental and social psychology and comparative anthropology.

Abstract: *What is morality? And to what extent does it vary around the world? The theory of 'morality-as-cooperation' argues that morality consists of a collection of biological and cultural solutions to the problems of cooperation recurrent in human social life. Morality-as-cooperation draws on the theory of nonzerosum games to identify distinct problems of cooperation and their solutions, and predicts that specific forms of cooperative behaviour – including helping kin, helping your group, reciprocating, being brave, deferring to superiors, dividing disputed resources, and respecting prior possession – will be considered morally good wherever they arise, in all cultures. In order to test these predictions, we investigate the moral valence of these seven cooperative behaviours in the ethnographic records of 60 societies. We find that the moral valence of these behaviours is uniformly positive, and the majority of these cooperative morals are observed in the majority of cultures, with equal frequency across all regions of the world. We conclude that these seven cooperative behaviours are plausible candidates for universal moral rules. Future work will gather new data in contemporary societies*

will test the prediction that variation in moral values reflects variation in the value of different types of cooperation under different social and ecological conditions.

Introduction

Would you return a lost wallet to its rightful owner? Could you kill a man to defend your country? Should you lie to the police to cover up your father's hit-and-run accident? Life is full of moral dilemmas. They are among the most consequential decisions we ever make. They define who we are, what kind of person we want to be, and what others think of us. Good choices make our lives go well, bad choices bring it all crashing down. So what's the right thing to do? And how are we supposed to know? How do we navigate our way through these moral minefields, and live ethical lives?

For millennia, philosophers have struggled in vain to answer these questions. They have created a blizzard of 'isms' and 'ologies' – emotivism, expressivism, cognitivism, non-cognitivism, realism, anti-realism, intuitionism, deontology, consequentialism, contractarianism – in an attempt to make sense of our moral thoughts and feelings, our rights, duties and obligations. But philosophers still can't agree on the basics. They don't know what morality is or where it comes from. They can't decide whether morality is innate or acquired, subjective or objective, universal or culturally relative. They don't know what, or how many, moral values there are. And they don't know how to make a moral decision.

Some have argued that morality is natural – the product of instincts placed in us by natural selection. Others have argued that morality is learned – from parents, priests and police officers. Some have argued that morals are subjective – a matter of desire or preference or taste. Others have argued that morals are objective – there is a fact of the matter, and some actions are right or wrong irrespective of what we might think or feel about

them. Some have argued that morals are culturally universal – the same in every society across the world. Other have argued that morals are culturally relative – that is, they differ across time and place, such that there is no overall standard of right and wrong, and you can't use the standards of one society to judge another. Some have argued that there is only one overarching moral value (say, the promotion of happiness). Others have argued that there are many moral values – honesty, justice, compassion – not all of which can be 'reduced' to happiness. Some have argued that making a moral decision is a question of consequences – the right thing to do is that which brings about the best outcomes, in terms of saving the most lives, or promoting the maximum well-being. Others argue that morality is about sticking to a fixed set of rules ('deons'), whatever the consequences – 'let justice be done though the heavens fall'. And others argue that morality is not a matter of consequences or fixed rules, but is instead about being a particular kind of person, of cultivating and displaying particular 'virtues'.

What is the result of all this confusion? As the philosopher HA Prichard wrote in 1912 "to most students of Moral Philosophy there comes a time when they feel a vague sense of dissatisfaction with the whole subject. And the sense of dissatisfaction tends to grow rather than diminish. It is not so much that the positions, and still more the arguments, of particular thinkers seem unconvincing, though this is true. It is rather that the aim of the subject becomes increasingly obscure" (Prichard, 1912). Quite. Instead of helping us with our problems, moral philosophers have lost themselves in labyrinths of their own making.

Luckily, there is another way. For in recent years the study of morality has become a science, encompassing research in game theory, evolutionary biology, genetics, animal behaviour, psychology, neuroscience and anthropology. Not only can this science answer all of our moral questions, in many cases it

already has. For this science says that there is nothing mysterious or magical about morality. Morality is merely a collection of cooperative rules – rules that help us get along, work together, keep the peace, and promote the common good.

The roots of a revolution

Charles Darwin deserves the credit for kickstarting this new science of morality. Darwin argued that morality should be studied 'like any other branch of natural history' – and that's what he did in his 1871 book *The Descent of Man* (Darwin, 1871). Darwin argued that humans were social animals, with innate social instincts that emerged early in infancy. He speculated that these social instincts included parental affection, loyalty, obedience, an appetite for glory. And he argued that these instincts give rise to what we call morality – "the so-called moral sense is aboriginally derived from the social instincts".

Recent advances in our understanding of natural selection show that Darwin was right.

Evolutionists were once at a loss to explain why organisms were ever nice to one another. Surely natural selection is a nasty competitive process that can produce only nasty competitive individuals? After all, even genes are 'selfish' (Dawkins, 1976).

Well, yes, genes are selfish. But 'selfishness' just means 'self-replicating'. And we now know that while genes can replicate at the expense of other genes (in other individuals), they can also replicate in concert with other genes (in other individuals). In other words, genes don't just compete, they also cooperate; and in practice, cooperation has proved to be a winning strategy. This is why evolution has favoured cooperation since the very origins of life – why genes teamed up to form cells, why cells teamed up to form individual organisms, and why individuals teamed up to form societies (Maynard Smith & Szathmáry, 1995).

What's more, the mathematics of cooperation – the theory of nonzerosum games – tells us that there is not just one type of cooperation, there are many types. There are many cooperative problems, and many cooperative solutions. Seven types of cooperation have been identified thus far (see Box 1). Kin selection is the theory that natural selection will favour genes that help copies of themselves that reside in other individuals, that is in genetic relatives; it explains why many organisms are designed to detect and deliver benefits to members of their families. Mutualism is the theory that individuals often do better working together than by going it alone – there is strength and safety in numbers – and hence why animals form schools, shoals and herds. Social exchange is the theory that by trading favours – I'll scratch your back, you scratch mine – individuals can both come out ahead, which explains why some animals make friends and alliances. And conflict resolution is the theory that, if individuals can resolve disputes without coming to blows – by establishing dominance through 'hawkish' displays of power and 'dove-ishly' deferring to dominant individuals, by dividing resources, or by respecting prior ownership – they can both avoid the costs of a drawn-out fight (reviewed in: Curry, 2016).

So now evolutionists have an abundance of theories to explain niceness in nature – why bees sacrifice their lives to defend their sisters in the hive, why penguins huddle together for warmth, why rats return favours, why stags settle disputes by bellowing rather than coming to blows, why sticklebacks divide disputed territory fairly, and why butterflies respect each other's property – and the only problem is deciding which one applies in any given case.

These same theories explain the cooperative dispositions we see in humans.

Human morality

Humans are social animals. We have lived together in social groups for millions of years, and throughout this time we have faced a range of different problems of – or opportunities for – cooperation, for mutually-beneficial social interaction, including raising a family, caring for the sick, choosing the right leaders, hunting in teams, and sharing food. And we have evolved and invented a range of solutions to these problems – ways of unlocking the enormous benefits that cooperation provides. These solutions come in many different shapes and sizes: some are social instincts, the legacy of evolution; some are more recent cultural innovations – norms, customs and laws. Together, they provide the motivation for our cooperative behaviour, and they provide the criteria by which we evaluate the behaviour of others. And it is precisely this collection of cooperative traits – these instincts, intuitions, and institutions – that philosophers and others have called ‘morality’.

What’s more, because there are many different types of cooperation, the theory leads us to expect, and can explain, many different types of morality. Kin selection explains why we feel a special duty of care for our families. Mutualism explains why we form groups and coalitions, and hence why we value unity, solidarity, and loyalty. Social exchange explains why we trust others, reciprocate favours and punish those who don’t, and why we feel guilt and gratitude, make amends, and forgive. Conflict resolution explains why, instead of coming to blows, we settle disputes through displays of bravery and generosity, why we defer to the winners of these competitions, why we divide disputed resources fairly rather than trying to hog them all, and why we respect others’ property and refrain from theft. These types of cooperation are immensely valuable, hence we value them immensely. And it is these immensely valuable values that philosophers and others have called our moral values.

So, the cooperative theory of morality tells us why we have

multiple moral rules and values, and it tells us what those morals will be. It explains why we feel we ought to: love our families, help our groups, return favours, be brave, defer to superiors, be fair, and respect property (Box 1).

Box 1: Seven Moral Rules

1. Love: Love your family
2. Loyalty: Help your group
3. Reciprocity: Return favours
4. Heroism: Be brave
5. Deference: Defer to your superiors
6. Fairness: Divide disputed resources
7. Property: Respect prior possession

Making a science of morality

The theory that morality is a collection of cooperative rules – biological and cultural solutions to the problems of cooperation recurrent in human social life – makes a number of testable predictions, that have been tested, and that have passed the test.

For example, the theory predicts that, if ‘morality’ is the name we give to cooperation, then people will regard cooperation as morally good. And more specifically, the theory predicts that specific forms of cooperative behaviour—helping kin, helping one’s group, reciprocating costs and benefits, displaying hawkish and dove-ish traits, dividing disputed resources, and respecting prior possession—will be regarded as morally good. And this will be the case in all moral systems, in all cultures, all over the world.

The prediction that seven moral values will be ‘culturally universal’ runs counter to the widely held view that morality is ‘culturally relative’ – that morality means different things

to different people in different places, and that there are no universal moral rules. This debate has been rumbling on for centuries, largely because there has never been sufficient evidence to resolve the issue one way or the other.

And so, in an attempt to provide such evidence, my colleagues and I surveyed the moral valence of the seven cooperative behaviours in 600 ethnographic accounts of ethics, from 60 societies that had been specifically chosen to provide as representative a sample of humanity as possible (Curry, Mullins, & Whitehouse, 2019).

We found, first, that these seven cooperative behaviours were considered morally good in 99.9% of cases. Second, we found examples of most of these morals in most societies. Crucially, there were no counter-examples – no societies in which any of these behaviours were considered morally bad. And third, we observed these morals with equal frequency across continents; they were not the exclusive preserve of ‘the West’ or ‘the East’ or any other region.

So, among the Amhara of Ethiopia, “flouting kinship obligation is regarded as a shameful deviation, indicating an evil character”. In Korea, there exists an “egalitarian community ethic of mutual assistance and cooperation among neighbors and strong in-group solidarity”. In India and Bangladesh, “[r]eciprocity is observed in every stage of Garo life and has a very high place in the Garo social structure of values”. Among the Maasai of Kenya, “Those who cling to warrior virtues are still highly respected”, and “the uncompromising ideal of supreme warriorhood involves ascetic commitment to self-sacrifice...in the heat of battle, as a supreme display of courageous loyalty”. The Bemba of Zambia exhibit “a deep sense of respect for elders’ authority”. The Kapauku of Indonesia’s “idea of justice” is called “uta-uta, half-half...the meaning of which comes very close to what we call equity”. And among the Tarahumara of Mexico, “respect for the property of others is the keystone of

all interpersonal relations”.

The results were so consistent across cultures that it is reasonable to ask whether the anthropologists were biased. They might be. But if anything, they are likely to be biased against the idea of universal morals. No anthropologist makes a career by coming back from a year of fieldwork and declaring ‘they are the same as us’; and yet, not a single anthropologist, among the hundreds whose work we read, documented a culture where it was immoral to cooperate. (The same was true when we presented our findings at a major conference – despite considerable consternation, a roomful of social anthropologists were not able to come up with a single counter-example (Gellner, Curry, Cook, Alfano, & Venkatesan, 2020).)

All told, the study shows that there is a common core of universal moral principles. Morality is always and everywhere a co-operative phenomenon. Everyone everywhere agrees that co-operating, promoting the common good, is the right thing to do.

The varieties of ethical experience

Now, the theory that morality is a collection of cooperative rules does not predict that moral systems will be identical across cultures. On the contrary, it predicts that moral values will reflect the value of cooperation under different conditions. So, in traditional societies where people live in large extended families, the ethics of kinship will loom large; whereas in modern societies where people live alone in urban anonymity, and where most interactions are with strangers, the ethics of reciprocity and fairness will take precedence. Different people facing different cooperative problems and opportunities will vary in how they rank the seven moral values – and seven types of morality can be ranked in $7!=5,040$ ways, which already accounts for a lot of variation.

What's more, the theory suggests that these seven simple moral 'elements' can be combined to form a much larger number of more complex moral 'molecules' (Curry, Alfano, Brandt, & Pelican, 2021a, 2021b). For example, family values and deference combine to form filial piety – “the duties naturally owed to one's relatives, superiors... parents”. Reciprocity and heroism combine to form honour – “the belief that male aggression is sometimes appropriate, justifiable, and even necessary as a response to provocation, especially when that provocation insults or threatens a man's manhood”. Other molecules include: fraternity, blood revenge, family pride, gavelkind, primogeniture, friendship, patriotism, tribute, diplomacy, common ownership, confession, turn taking, restitution, modesty, mercy, munificence, arbitration, mendicancy, and queuing. And, if you run the numbers, you see that there might be hundreds, thousands, perhaps millions of complex moral concepts – a vast galaxy of moral possibilities waiting to be discovered. This system of molecules provides new ways of thinking about perennial and as yet unresolved issues in moral thought. Perhaps moral elements are innate and universal, but moral molecules are learned and local. Perhaps different people combine different elements in different times and places, and this explains one of the ways in which cultures differ.

From 'is to ought'

What does this new science of morality say about how we ought to behave?

Well, given that morality is a collection of cooperative rules, then of course, it is morally good to follow these rules. It is good to cooperate. You ought to love your family, be loyal to your group, return favours, be brave, respect your superiors, be fair, and respect other's property. And if these rules come into

conflict – if you have to choose between different cooperative opportunities, such as helping your family or helping your group – then you ought to choose the more cooperative option, the greater good.

Hence moral problems are empirical problems; moral questions are empirical questions. The question is always “what is the most cooperative move to make in this situation?” And these questions have objectively correct answers – some behaviours really do promote cooperation more than others. Hence we can solve our moral problems using standard scientific method. Faced with a moral problem, we identify candidate cooperative solutions, and criticise and test them. (And we can apply this method universally, to any culture, as long as we remember that different people in different places might face a different set of problems, and have different solutions available to them.)

As with science in general, we may never be 100% sure what the answer is. Our current set of solutions are tentative, they are hypotheses about how to solve our problems. Nevertheless through successive rounds of trial and error we might move closer to the moral truth. For we do not have to stick with the cooperative solutions given to us by nature or culture. We can try (and have tried) to invent new and better solutions – for example the Enlightenment idea of treating people as equals, or the cultural invention of queuing. And when our new solutions are successful, when they provide better solutions to our problems – when, in game theoretic terms, they lead to superior equilibria – then we make progress, moral progress.

This cooperative theory explains why previous moral theories have identified cooperation (social contract theory), stable strategies (deontology), specific character traits (virtue theory), and beneficial outcomes (consequentialism) as important parts of morality. And it explains why each of these theories – because they each focus on some parts of morality and omit others – has run into predictable difficulties. For example, Social

Contract Theory focusses on only one type of cooperation – reciprocity – and is criticised for ignoring the rest. Deontology advocates stable strategies that can be adopted by everyone, but is criticised for neglecting their consequences. Virtue Theory celebrates various ad hoc lists of character traits – love, loyalty, heroism – but it doesn't explain why these particular traits are moral, nor does it explain how to choose between them when they conflict. Consequentialism, meanwhile, focusses on the beneficial outcomes, but is criticised for advancing unstable solutions that, because they are not cooperative, are not considered moral. The cooperative approach avoids all of these problems.

So conventional wisdom is wrong to claim that you can't go 'from is to ought' or 'from facts to values' (Curry, 2006). You can go 'from facts to values' if you start with the right 'facts' – facts about the nature and content of our moral values, facts about what morality is (Sterelny & Fraser, 2016). With this discovery we can solve our most important problems using the most successful problem-solving machinery ever invented – science.

Morality explained

The new science of morality explains everything there is to explain about morality. It explains what morality is – a collection of traits, dispositions and rules designed to promote cooperation, the common good. It explains where morality comes from – it is the product of evolution by natural selection and more recent cultural invention. It explains that our morals are subjective preferences for objective states of the world (namely, a more cooperative world). It explains why there are many moral values – there are as many types of morality as there are types of cooperation (and their combinations). It explains why we think it is morally good to love our families, help our groups, return favours, be brave, defer to our superiors, be fair,

and respect others' property. It explains that our basic moral principles are universal, and that these principles generate variation in predictable ways. It explains why moral dilemmas arise, and why we feel it's so important to solve them. And it explains how to solve them. Science explains how to be good.

Many philosophers are scandalised at the thought that science is encroaching on their turf. But they shouldn't be. For this is not the first time a branch of philosophy has become a part of science. Science, after all, is simply the method of choosing between alternative ideas on the basis of evidence. There is no fixed boundary between what is science and what is not, what can be studied scientifically and what cannot. The boundary moves, and has moved, as science grows and develops – as new ideas are proposed, and new ways of gathering evidence are invented. It happened when 'natural philosophy' became physics, and conquered the heavens. It happened when 'natural theology' and 'vitalism' gave way to evolutionary biology, and explained the origins of life. It happened a century ago, when 'philosophy of mind' became psychology, and we realised that our inner life was all information processing. And now it's happening to ethics.

Bibliography

Curry, O. S. (2006). Who's afraid of the naturalistic fallacy? *Evolutionary Psychology*, 4, 234-247. Retrieved from <http://evp.sagepub.com/content/4/1/147470490600400120.abstract>

Curry, O. S. (2016). *Morality as Cooperation: A Problem-Centred Approach*. In T. K. Shackelford & R. D. Hansen (Eds.), *The Evolution of Morality* (pp. 27-51): Springer International Publishing.

Curry, O. S., Alfano, M., Brandt, M. J., & Pelican, C. (2021a). *Moral Molecules: Morality as a Combinatorial System*. *Review of Philosophy and Psychology*. doi:10.1007/s13164-021-00540-x

Curry, O. S., Alfano, M., Brandt, M. J., & Pelican, C. (2021b, 1 November 2021). 'Moral molecules' – a new theory of what goodness is made of. *Psyche*.

Retrieved from <https://psyche.co/ideas/moral-molecules-a-new-theory-of-what-goodness-is-made-of>

Curry, O. S., Mullins, D. A., & Whitehouse, H. (2019). Is it good to cooperate? Testing the theory of morality-as-cooperation in 60 societies. *Current Anthropology*, 60(1), 47-69. doi:10.1086/701478

Darwin, C. (1871). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. London: John Murray.

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene* (2nd, 1989 ed.). Oxford: Oxford University Press.

Gellner, D. N., Curry, O. S., Cook, J., Alfano, M., & Venkatesan, S. (2020). Morality is fundamentally an evolved solution to problems of social cooperation. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 26(2), 415-427. doi:10.1111/1467-9655.13255

Maynard Smith, J., & Szathmáry, E. (1995). *The Major Transitions in Evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Prichard, H. A. (1912). Does moral philosophy rest on a mistake? *Mind*, 21(81), 21-37. Retrieved from <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0199250197.001.0001/acprof-9780199250196-chapter-2>

Sterelny, K., & Fraser, B. (2016). Evolution and Moral Realism. *British Journal for the Philosophy of Science*, 68(4), 981-1006. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/bjps/axv060>

La cittadinanza mondiale: cos'è e come può essere costruita

Daniele Archibugi

Daniele Archibugi è un economista italiano, studioso dell'economia e delle politiche dell'innovazione e della teoria politica delle relazioni internazionali. Nell'ambito della teoria politica, ha sviluppato, insieme a David Held, l'idea di una democrazia cosmopolita. Ha anche lavorato su diversi aspetti della globalizzazione, ed in particolare sulla globalizzazione dell'innovazione e del cambiamento tecnologico. Dal 2006 è Professore Onorario presso l'Università del Sussex e dal 2016 Membro d'Onore del Réseau de Recherche sur l'Innovation. Dirigente presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche a Roma, è Professore di Innovation, Governance and Public Policy presso l'Università di Londra, Birkbeck College.

Abstract: *I diritti e i doveri associati alla cittadinanza sono concessi dagli Stati agli individui sulla base delle loro radici in una storia comune. Nell'Europa del XIX e XX secolo c'era la convinzione che un gruppo di persone con radici comuni potesse anche condividere un futuro comune. Oggi questo non è più valido. Le nostre comunità politiche stanno cambiando radicalmente la loro composizione a causa delle tendenze demografiche, delle migrazioni, delle pandemie e dell'integrazione sociale ed economica. La cittadinanza basata su radici comuni non è più un quadro normativo valido. Dobbiamo ripensare le condizioni della cittadinanza per far corrispondere il quadro normativo alla nuova realtà economica e sociale. Il documento esplora non solo quelli che dovrebbero essere i diritti associati alla cittadinanza mondiale, ma anche i relativi doveri che gli individui devono sostenere per diventare autentici cittadini del mondo.*

Cosmopolitismo antropologico e finalistico

Che cosa significa essere cittadino del mondo? Possiamo intendere questo ideale in almeno due modi diversi, e che sono tra loro in un certo conflitto. La prima accezione è relativa al cosmopolitismo antropologico, la seconda a quello finalistico.

Come i Dioscuri, queste due forme di cosmopolitismo intendono proteggere i viaggiatori, ma anche – ove possibile – aiutare gli esseri umani quando si trovano in momenti di crisi.

La più antica idea di cittadino del mondo – quella dettata da ragioni antropologiche – è priva di qualsiasi riferimento normativo. Si riferisce a colei o colui che ha interesse e curiosità per usi e costumi diversi, che non ha ambizione di costruire una unica comunità politica, e che al contrario è interessato e addirittura desideroso di preservare le differenze culturali, sociali e politiche delle comunità umane. È forse a questa accezione che fa riferimento una famosissima rivista di moda, *Cosmopolitan*, disponibile in moltissime lingue, e un altrettanto famoso cocktail di identico nome. Ma che in tempi remoti ha avuto tra le sue fila pensatori del calibro di Erodoto.

I primi cittadini del mondo sono forse stati i mercanti: guidati dal proprio tornaconto, ma non meno dalla curiosità, viaggiavano e cercavano di capire quel che succede altrove riducendo al minimo i giudizi di valore e aumentando invece il proprio personale profitto nonché il loro bisogno di avventure.

Nel corso dei secoli, i mercanti sono spesso stati prossimi ad altre figure che hanno addirittura fatto dell'incontro con altre culture l'argomento della propria esistenza. Pensiamo ad esempio agli esportatori, interessati tanto alla geografia fisica che a quella umana, per finire infine con una categoria specifica – gli antropologi – che per comprendere il comportamento umano hanno assoluta necessità di riscontrare diversità tra culture. L'antropologia non è certo nata per interpretare gli usi e costumi dei luoghi di casa propria, quanto piuttosto per interpretare civiltà remote, e più remote esse sono e più l'antropologo è soddisfatto.

Con l'avvento della società di massa, si è creato un antropologismo diffuso rappresentato dai turisti, osservatori rapidi e voraci di qualsiasi varietà paesaggistica, naturalistica, architett-

tonica ma anche umana (D'Eramo, 2019). Il desiderio intimo del cosmopolitismo antropologico è in fondo preservare le differenze: che senso avrebbe viaggiare per ritrovare gli stessi oggetti, le stesse pratiche sociali, le medesime forme istituzionali? Non sorprende dunque che chi appartiene a questa forma di cosmopolitismo si scagli contro alcuni frutti della globalizzazione, quelli che ci portano a rintracciare identici Macdonald e centri commerciali in parti del mondo che dovrebbero per noi essere esotiche e che invece ogni giorno finiscono tutte per assomigliarsi (Ritzer, 2020).

Proprio per questa sua propensione a studiare la diversità, il cosmopolitismo di marca antropologica è stato intimamente tollerante: i suoi esponenti volevano prima di tutto capire, e solo in un secondo luogo erano propensi ad agire per modificare il comportamento dei soggetti sociali. Guidato da passioni e interessi individuali, raramente il cosmopolitismo antropologico aveva già confezionato un pacchetto predefinito entro cui valutare la condotta altrui.

In molti casi, il cosmopolitismo antropologico è vissuto fianco a fianco con veri e propri soprusi, magari chiudendo gli occhi. Missionari ed esploratori si sono trovati a viaggiare insieme a rapaci Conquistadores antichi e moderni, senza che i suoi esponenti avessero alcuna possibilità di impedire le violenze di quest'ultimi. Prima ancora di giudicare e punire, il cosmopolitismo antropologico si dichiarava soddisfatto dal capire.

Il fratello gemello, il cosmopolitismo finalistico, si è invece sin dalle origini basato su altri presupposti (si vedano Brown e Held, 2010; Cicchelli e Mesure, 2021, Taraborrelli, 2011). Il primo era la ricerca dell'unità del genere umano. Per il cosmopolitismo finalistico, non ci sono differenze tra uomini e civiltà che possano sovvertire il più banale dato di fatto: siamo tutti umani. Questa unità è stata spesso postulata, prima ancora di chiarire quali fossero i tratti che rendono simili uomini nati e cresciuti in parti remote del pianeta. In alcune sue forme, il cos-

mopolitismo finalistico deriva l'uguaglianza tra esseri umani da ispirazioni religiose: tutti gli uomini sono figli di dio e, in quanto tali, non possono che condividere gli stessi valori. Ma anche il cosmopolitismo finalistico di marca agnostica si è comunque fondato sull'idea che gli esseri umani siano dotati di identico razioicinio. E anche se il loro razioicinio è variegato, e tra di loro si trovano sapienti e analfabeti, ricchi e poveri, potenti e deboli, tutti gli umani devono comunque essere trattati come uguali. È a causa di questo convincimento che il cosmopolitismo finalistico è stato uno dei primi ad opporsi al razzismo e, ancor di più, al fatto che il razzismo conducesse alle razzie che alcuni popoli commettevano nei confronti di altri.

Ma da qui scaturisce anche il lato normativo del cosmopolitismo finalistico: se gli esseri umani sono uguali, non dovrebbero essi anche aspirare a convergere verso alcuni valori? Innanzi tutto, perché c'è alla base l'idea che tramite interconnessioni, le comunità umane possano apprendere usi, costumi, ma anche tecniche e conoscenze, vantaggiose per tutti. Il processo di scambio, di valutazione e di selezione delle esperienze condotte da società sparse per il globo induce al progresso giacché gli esseri umani hanno la capacità di apprendere. Nessuno meglio di un detenuto in attesa di esecuzione come il Marchese di Condorcet (1794) ha espresso con vigore questa convinzione.

Questo processo di ricerca non deve necessariamente condurre all'espulsione o all'eliminazione di determinate pratiche, ma semplicemente ad allargare la nostra facoltà di scelta. Se una selezione deve avvenire, essa è meglio che sia guidata dalla società civile piuttosto che dal potere politico. Molti in Europa rimangono sorpresi dallo scoprire che patate e pomodori – due degli alimenti di base della nostra dieta – sono stati importati dalle Americhe, ma ciò ci obbliga ad interrogarci su quali siano le nostre vere radici.

Da questa idea di progresso implicita nel cosmopolitismo finalistico ne scaturisce un'altra, ossia che la dignità degli esseri

umani debba essere garantita dando loro un numero crescente di diritti e che è compito della società – di qualsiasi società – proteggerli. Si arriva così all'idea che i diritti umani siano validi per ogni essere umano, addirittura universali. Dopo le dichiarazioni dei diritti delle rivoluzioni americana e francese, Immanuel Kant (1795), notava che la violazione del diritto in una parte del globo è percepita in ogni angolo della terra. Ma Kant, come molti altri, non si interrogava su chi abbia l'autorità di codificare tali diritti né di chi avesse l'autorità per tutelarli.

Identificare una lista di principi che potevano e dovevano valere per tutti i paesi del mondo non era certo un compito facile, eppure le altisonanti dichiarazioni delle rivoluzioni americane e francese aprivano la strada per la coraggiosa Dichiarazione universale dei diritti umani approvata dai governi delle Nazioni Unite. Con ottimismo utopico venivano elencati quali essi fossero. Ancora oggi ci sono salutari controversie sul tema, ma tale dibattito si fonda su un assunto condiviso: nonostante le differenze, si possono trovare e addirittura sancire valori comuni tali da dare uguale dignità a tutti gli esseri umani.

Le implicazioni normative del cosmopolitismo antropologico e finalistico

Le due tipologie di cosmopolitismo possono entrare in tensione quando si pongono alcune questioni normative: in che misura una comunità umana ha un diritto o addirittura un dovere di imporre i propri valori ad un'altra comunità umana? Il cosmopolitismo antropologico potrebbe essere portato a dire che non c'è alcun diritto né tanto meno alcun dovere: ogni comunità umana è sovrana a casa propria. L'unica cosa che dobbiamo imparare a fare è rispettare le differenze, anche quando ci ripugnano. Specie perché – noterebbe un antropologo – siamo naturalmente propensi ad applicare due pesi e due misure. I Conquistadores che si affacciavano sul mondo nuovo erano autenticamente

inorriditi dai sacrifici umani compiuti da Aztechi e Incas, ma restavano ciechi di fronte alle migliaia di donne che venivano bruciate sulle piazze europee perché ritenute streghe. Il cosmopolitismo antropologico sottolinea inoltre che neppure gli oppressi che subiscono quel che dall'esterno sono percepite violazioni dei propri diritti hanno alcuna voglia di essere difesi da soggetti esterni al Paese.

Pensiamo al problema della religione, affrontato prepotentemente quando gli europei si affacciarono nel mondo nuovo. I missionari erano cosmopolitici perché ritenevano che i popoli pre-coloniali dovessero essere trattati come esseri umani uguali a loro, ma ritenevano che gli indigeni dovessero essere convertiti alla propria religione. Da parte loro c'era quindi un finalismo sorretto dalla convinzione che il proprio verbo fosse superiore. Un cosmopolita antropologico, da parte sua, sarebbe stato più tollerante e non si sarebbe appassionato né alla conversione religiosa, né all'idea di dover istruire, addomesticare e convertire quei popoli: si sarebbe accontentato di osservarli e descriverli per poi di abbandonarli al proprio destino.

Il cosmopolitismo finalistico, al contrario, tenderà a dire che certe differenze nei comportamenti sono intollerabili e che è nostro diritto e ancor di più dovere trovare il modo - con la persuasione nella versione debole, con la forza in quella più forte - di evitare eccessi che siano in contrasto con la natura umana. E quindi si erigerà a paladino per difendere la vita umana tanto degli individui destinati ad essere sacrificati nel continente americano quanto delle presunte streghe perseguitate dall'Inquisizione in Europa.

Sia chiaro, nessuna delle due tendenze cosmopolitiche è stata politicamente dominante. La storia è stata invece scritta dal desiderio di conquistare popoli più deboli, con colonialisti e imperialisti senza scrupoli che li hanno sottomessi, vessati e ridotti in schiavitù. Proprio perciò, ancora oggi abbiamo bisogno del cosmopolitismo come fonte ispiratrice per mitigare l'oppressione.

Ma siamo ancora siamo in bilico e abbiamo molto da imparare da entrambi i cosmopolitismi: da una parte, ci dobbiamo affidare alla tolleranza antropologica, dall'altra alla partecipazione finalistica.

Il cuore batte a Kabul

La distinzione che ho tentato di tracciare tra cosmopolitismo antropologico e finalistico diventa assai più pregante quando cerchiamo di applicarla a casi concreti. In questi giorni, i nostri pensieri si rivolgono all'Afghanistan e alla caduta di Kabul, un evento che è destinato a segnare il futuro. La guerra in Afghanistan iniziata dagli Stati Uniti e dai loro alleati una ventina di anni fa, aveva due distinti obiettivi. Il primo era un tradizionale obiettivo di auto-difesa: dopo l'attacco terroristico alle Torri gemelle, gli Stati Uniti intendevano eliminare le infrastrutture terroristiche. Ma c'era un secondo obiettivo, il cambiamento di regime nel Paese, visto che il governo dei Talebani incuteva terrore a gran parte della popolazione e violava i più basilari diritti umani. Se il primo obiettivo corrispondeva al tradizionale compito degli stati di garantire la sicurezza ai propri sudditi, il secondo si fondava invece sull'idea che fosse dovere della comunità internazionale rimuovere un regime odioso – soprattutto per i propri sudditi - e sostituirlo con un altro più simile a quello vigente nei Paesi occidentali. Entrambi gli obiettivi sono stati apparentemente conseguiti abbastanza rapidamente, né poteva essere diversamente visto la disparità delle forze in campo.

Sono stato tra coloro che si sono opposti sin dall'inizio alla guerra in Afghanistan. Collaborai in quell'occasione con una brillante filosofa americana prematuramente scomparsa, Iris Marion Young (Archibugi e Young, 2002). Sostenemmo che il terrorismo doveva essere combattuto con gli strumenti specifici della polizia e della magistratura, anche a livello internazionale, e che combatterlo con la guerra significava sparare con un cannone

ad una formica. Nella nostra posizione, c'era un eccessivo ottimismo cosmopolitico, ed eravamo pienamente consapevoli che l'Interpol e le Corti internazionali avevano strumenti assai meno potenti degli eserciti nazionali per sconfiggere il terrorismo.

Per quanto riguardava il cambiamento di regime a Kabul, l'obiettivo era del tutto condivisibile, ma era difficile pensare che si sarebbe potuto ottenere un risultato duraturo senza rafforzare le opposizioni interne al Paese. Erano in primo luogo gli afgani che avrebbero dovuto ribellarsi al proprio regime, e la comunità internazionale avrebbe dovuto sostenere gli oppressi all'interno del Paese, anche al fine di sviluppare una loro presa di coscienza. Una guerra usa per sua natura strumenti di distruzione indiscriminati, le bombe avrebbero colpito tanto i Talebani che i loro avversari e questo paradossalmente avrebbe rafforzato, e non eroso, il consenso di cui godeva il governo in carica.

La Young finì per essere isolata anche all'interno della sinistra degli Stati Uniti e le sue posizioni vennero definite antipatriottiche. Lo stesso Michal Walzer, co-direttore di Dissent, la rivista della sinistra americana, ci attaccò pubblicamente lodando l'effetto della guerra. Rileggo oggi le sue parole del 2002: "L'opposizione di sinistra alla guerra in Afghanistan è svanita a novembre e dicembre 2001, non solo per il successo della guerra, ma anche per l'entusiasmo con cui tanti afgani hanno accolto quel successo. Le immagini di donne che mostrano al mondo il loro volto sorridente, di uomini che si radono la barba, di ragazze a scuola, di ragazzi che giocano a calcio in pantaloncini: tutto questo è stato senza dubbio uno schiaffo in faccia alle teorie di sinistra dell'imperialismo americano" (Walzer, 2002).

Dopo vent'anni, purtroppo, la storia ha preso una ben diversa piega. Gli Stati Uniti e i loro alleati non sono affatto riusciti ad ottenere lo sperato cambiamento di regime nonostante l'enorme sforzo militare ed economico profuso. Dopo vent'anni di occupazione quello sfortunato Paese è tornato alla situazione di partenza, con ben pochi afgani che si sono dimostrati

disposti a morire per difendere patria e famiglie dagli abusi dei Talebani. Non è un caso isolato, e il fallimento in Afghanistan si aggiunge a quelli di altri interventi militari tentati in Somalia (1992), Iraq (2003), Libia (2011), Siria (2011).

Nessuno di questi interventi è stato dettato da intenzioni cosmopolitiche. Non si è trattato di un cosmopolitismo antropologico perché le forze di occupazione non hanno fatto alcuno sforzo per capire le radici culturali dei Paesi che andavano ad invadere. E non si è trattato di un cosmopolitismo finalistico, perché si è voluto imporre con la forza piuttosto che con la persuasione il cambiamento di regime. Queste guerre, a volte giustificate con motivazioni umanitarie, altre semplicemente con una voglia di dominio geopolitico, hanno mostrato chiaramente che la forza militare non è sufficiente per generare regimi alternativi. Al contrario, le guerre hanno creato movimenti anti-sistemiche difficili da comprendere e da contenere, portando spesso questi Paesi dal dominio di qualche despota al caos più assoluto. I riverberi di questi sussulti li abbiamo rivisti a casa nostra sotto forma di terrorismo e di flussi di rifugiati. Non sorprende dunque che in nessuna di queste aree si sia sviluppata una autentica simpatia nei confronti delle truppe di occupazione, che sono state viste principalmente come degli invasori dal quale bisognava diffidare ancor di più dei despoti locali.

È probabile che la caduta di Kabul avrà delle conseguenze di lungo periodo nelle relazioni internazionali, forse analoga a quella che si è realizzata nel 1975, quando l'ultimo soldato americano ha abbandonato Saigon. Non è difficile immaginare quali saranno le conseguenze. Gli stati più potenti saranno assai più cauti nell'imbattersi in avventure imperialiste che possono facilmente vincere sotto il profilo militare ma che poi non riescono a mantenere perché privi della capacità di esercitare una adeguata capacità egemonica nella società. E se la precipitosa fuga da Kabul avrà in futuro l'effetto benefico di risparmiarci guerre sanguinose e dispendiose, ha mandato anche un sinistro

messaggio sia ai despoti che ai loro sudditi: non ci saranno più potenze esterne disposte a usare il proprio potere militare per difendere i diritti umani.

L'incapacità di contribuire in alcuno di questi Paesi a generare un governo condiviso ha insomma dimostrato che l'Occidente è capace di distruggere ma non di costruire. I fallimenti del passato contribuiranno ad affermare il sovranismo, con le potenze con maggiori risorse disponibili a metterle in campo solo per difendere i propri interessi e non più a tutela dei sudditi vilipesi e sfruttati.

Si può essere allora cittadini del mondo?

In un momento di crisi come quello attuale, è dunque obbligatorio interrogarsi nuovamente: che cosa significa essere cittadini del mondo nel XXI secolo? Siamo obbligati a rifugiarsi nella nazione in cui siamo nati e cresciuti, oppure possiamo aspirare ad essere anche attori dei mutamenti nelle sfere internazionali senza che questo si tramuti automaticamente nel sostegno al dominio dell'Occidente sul mondo?

A mio modo di vedere, diventa indispensabile coniugare le due componenti del cosmopolitismo, quella antropologica e quella finalistica. Prima ancora di voler imporre una unica immagine come universale, occorre capire qual è la natura dei popoli con cui si entra in contatto. Ciò richiede in primo luogo allargare la sfera della partecipazione: chi pensa che le interconnessioni globali debbano risolversi con lo stringere accordi tra un numero ristretto di capi-bastone, ossia con le leadership che apparentemente esercitano il proprio controllo su una determinata comunità, va al di fuori del dettato cosmopolitico. Il cosmopolitismo assume infatti che ci sia una partecipazione di tutti i soggetti, e che essi vadano consultati anche creando nuove forme di partecipazione democratica. È questa l'essenza del progetto della democrazia cosmopolitica (Archibugi, 2009; Archibugi e

Cellini, 2017).

Un approccio cosmopolitico alla politica (nonché alla cultura) globale assume infatti che non sia possibile affidarsi esclusivamente a strutture apicali di governo il compito di rappresentare la nostra comunità, cui poi è demandato il ruolo di discutere, negoziare e concludere accordi con le analoghe strutture di governo di altre comunità.

Se invece si desidera allargare la sfera della partecipazione, diventa indispensabile prestare ascolto con la tolleranza dell'antropologo a forme distinte. Solamente con la comprensione è possibile fare il doveroso proselitismo degli usi e costumi e finanche delle istituzioni generate nell'Occidente. Pensare che esse si possano imporre è una contraddizione che non può che generare le reazioni perverse che abbiamo visto negli ultimi anni.

Modesti esperimenti cosmopolitici

Se il programma di uniformazione militare è ancora una volta miseramente fallito, diventa indispensabile interrogarsi su quali possano essere le azioni da intraprendere con un autentico spirito cosmopolitico (Cabrera, 2010). Il primo criterio è agire in quegli ambiti che non hanno contro-indicazioni. Azioni mirate al disarmo, ai programmi per l'educazione, agli scambi scientifici e culturali non rischiano di trasformarsi in pericolosi boomerang analoghi a quelli generati dagli interventi militari.

Siamo qui a Firenze grazie ad un programma di Intercultura cui partecipano studiosi ed esperti di tutto il mondo insieme ad un gruppo di ragazze e ragazzi che hanno – nei loro anni più formativi – passato un periodo di studio in altri Paesi e spesso in altri continenti. Avendo partecipato ad altri incontri, sono rimasto sorpreso dal constatare come questi giovani esposti alla “contaminazione” internazionale abbiano acquisito l'attitudine di comprendere e aggiustarsi a stili di vita diversi. Questa ca-

pacità adattiva non significa necessariamente perdere le proprie radici (siano quelle culturali, linguistiche o anche solo gastronomiche), ma al contrario comprenderle meglio perché viste in un contesto storico, e magari anche sapere come proporle in modo dialogico piuttosto che impositivo ai rappresentanti di altre culture. Sono persone naturalmente predisposte a diventare cosmopolitici sotto il profilo antropologico.

Chi ha avuto questa esperienza è capace di convivere serenamente anche con quanto c'è di diverso, senza per questo dover rinunciare ai propri valori. Questi ragazzi non sono depositari di tutte le culture del mondo: ognuno di loro ha vissuto in una sola realtà diversa da quella in cui si trovava la propria culla. Aver passato un anno in India non significa conoscere la cultura dell'America Latina e viceversa. Eppure, sembra proprio che capire che ci siano più modi, tutti ugualmente legittimi o illegittimi, per fare le stesse cose aiuta ad acquisire quelle competenze che servono per comprendere e gestire il mondo contemporaneo. È forse di queste energie che abbiamo bisogno per il futuro, anche per muoversi verso il più ambizioso cosmopolitismo di tipo finalistico: è probabile che nel momento in cui osservano una crisi umanitaria oppure un conflitto etnico, queste persone sappiano interpretare prima di agire e che ciò renda assai più solide le proprie azioni.

Spero che tra i ragazzi oggi riuniti a Firenze ci siano alcuni di quelli destinati a diventare la classe dirigente del mondo futuro. Loro sono già cittadini del mondo, e oggi devono avere l'ambizione, il coraggio e le competenze per prendersi cura del nostro pianeta meglio di quanto è stato fatto in passato. È solo un esperimento, su scala assai modesta, ma che nel lungo andare è destinato a lasciare una traccia assai più profonda di quanti hanno pensato che bastasse la forza militare per piegare il mondo.

E forse questo esperimento non è isolato. Oggi a Kabul, dopo che le truppe sono fuggite, sono rimaste sul campo altre orga-

nizzazioni non governative quali Emergency. Viene da chiedersi come sarebbe evoluta la società afgana se i soldi spesi per le armi fossero invece stati investiti in scuole e ospedali.

Riferimenti bibliografici

Archibugi, D. (2009). *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolitica*, Il Saggiatore, Milano.

Archibugi, Daniele e Young, Iris Marion, 2002. "Toward a Global Rule of Law", *Dissent*, Spring.

Archibugi, Daniele e Voltaggio Franco (a cura di), 1991. *Filosofi per la pace. I progetti per la pace perpetua*, Editori Riuniti, Roma.

Archibugi, D. and Cellini, M., 2017. 'The Internal and External Levers to Achieve Global Democracy', *Journal of Global Policy*, 8(S6): 65–77.

Brown, Garrett W. e Held, D. (a cura di) (2010). *The Cosmopolitan Reader*, Polity Press, Cambridge.

Cabrera, Luis 2010. *The Practice of Global Citizenship*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cicchelli, Vincenzo e Mesure, Sylvie (a cura di), 2021. *Cosmopolitanism in Hard Times*, Brill, Oxford.

Condorcet, Nicolas, 1795. *Quadro storico dei progressi dello spirito umano (1795)*, Editori Riuniti, Roma, 2020.

D'Eramo, Marco, 2019. *Il selfie del mondo. Indagine sull'età del turismo*, Feltrinelli, Milano.

Kant, Immanuel, 1795. *Per la pace perpetua. Un progetto filosofico*, in Archibugi e Voltaggio, 1991.

Ritzer, George, 2020. *The McDonaldization of Society*, 10th edition, Sage, Thousand Oaks, CA.

Taraborrelli, Angela, 2011. *Il cosmopolitismo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari.

Walzer, Michael, 2002. "Can There Be a Decent Left?", *Dissent*, Spring 2002.

A cosmopolitan democracy?

Otfried Höffe

Otfried Höffe is a German philosopher and professor. From 1964 to 1970, he studied philosophy, history, sociology and theology at the universities of Münster, Tübingen, Saarbrücken and Munich. His 1971 dissertation was on the practical philosophy of Aristotle. In 1970 and 1971, he was visiting scholar at Columbia University. He qualified as a professor in Munich in 1974 with a dissertation on Strategies of Humanity. On the ethics of public decision-making. In 1976, Höffe got his first full professorship at the University of Duisburg. From 1978 until 1992, he was professor for social philosophy in Fribourg, Switzerland. Höffe also had a lectureship in social ethics at the ETH Zurich from 1986 to 1998. Since 1992, Höffe is a professor of philosophy at the University of Tübingen. In 2002, he also became constant guest professor for philosophy of law at the University of St. Gallen, Switzerland. His main and most famous books, including Kant's Cosmopolitan Theory of Law and Peace translated by Cambridge University Press, deal with ethics, philosophy of law and economics, and the philosophy of Immanuel Kant and Aristotle. He is author of many books and publications.

Abstract: *Two concepts dominate contemporary politics and political theory: as a multifaceted phenomenon the globalization and as a normative idea of law and state the democracy. In the cautious form of a question my paper brings these two concepts together. For "cosmopolitan" qualifies a democracy which is able to exist under the conditions of a more or less globalized world. I try to explicate this idea in two aspects: Democracy can cope with the challenges of globalization on both levels, on one hand within single states, on the other hand in their international coexistence:*

1. Preliminary remarks
2. Three dimensions of globalization
3. Clash of civilizations?
4. Philosophy as advocate of humanity
5. The right to be different
6. Communitarianism
7. Graded cosmopolitanism

Two concepts dominate contemporary politics: a multifaceted globalization and as normative idea of law and state the democracy. Now, "cosmolitan" qualifies that type of democracy which is able to cope on both levels, on the National and the international level with the challenges of globalization.

I present my ideas in seven steps.

1. Preliminary remarks

This paper does not deny that evolution and market forces are efficient on the global level, too. It rejects, however, their implicit claims to exclusivity. In giving rights to democracy combined with the respect of human rights and the separation of power, in accepting the constitutional democracy, too, two dangers are avoided: a global statism which tries to solve all problems too-down through state-driven interventions, and economist which aims to achieve the same through bottom-up competition.

2. Three dimensions of globalization

A proper concept of globalization distinguishes three dimensions, (1) a global „community of violence“, which contains nuclear and ecological threads, terrorism, the international handling of arms and drugs etc. ; (2) a hopefully much richer “community of cooperation“ which entails not only economic and financial markets but also science, medicine and technology, humanities, music, art, literature and institutions of higher education ... ; (3) a “community of a globally common fate“.

3. Clash of Civilizations?

Globalization has brought about another challenge. We are going to live in a world of cooperation which combines a

rational economy with science, medicine, technology and the constitutional democracy. As this type of civilization proceeds primarily from one large region, the West, this fact harms the self-esteem of the other regions and the corresponding humiliation is not consistent with an idea of global justice we have to ask how to deal best with this situation.

As in medicine the therapy depend on the right diagnosis. According to a much discussed thesis, that of Huntington, a global "Clash of Civilizations" takes place. The former wars among feudal lords, later between nation states, then religions and ideologies henceforth occurs between types of societies or cultural spheres, called civilizations.

There is a lot of objections against Huntington' diagnosis of which I select a few:

According to my first objection we live together, for we share the same territorially limited earth. Therefore , whether we wish or not, we are in this sense cosmopolitan citizen: We are Citizen of one and the same world. Moreover, we do not share only the same territory, but also goods, services, experiences, stories, even moral ideas.

Among the common moral elements there is a criterion for morally adequate behavior, the Golden Rule. In addition we find a globally common estimation of moral dispositions resp. virtues as helping needy people, as being courageous, fair, honest, even generous. In a "Lesebuch zur Ethik" I collected a multitude of common moral elements to be found in the history of philosophical and nonphilosophical texts: in the Agyptian, Babylonion, Indian and Chinese, later Jewish, Greek and other culture.

There we have another type of empirical evidence which has no less weight than a World Moral Heritage.

My second objection against Huntington: today, the most important borders run not only, even less along religious or

ideological borders but between urban and rural populations, between the educated and the less or not educated people and among the Rich and the poor.

A presumably more important objection hints to the way by which a good deal of the sketched Western type of civilization proliferates today: not by violence, even not by a offensive missionary but by suggestion, in a word: not by a quasi-war, a Hungtonian clash.

Last but not least the regional origin is not decisive. Although a good deal of the sources of inspiration today proceed primarily from the West, they are not inherently Western. On the contrary they are modern in the sense that they help those universal human talents to a full actualization which enable men to satisfy universal human interests. Thus, a universal human potential is brought to its full actuality and flourishing serving "natural" needs and interests of mankind, namely the alleviation of material suffering, the healing of diseases and the reduction of toilsome working.

The result is clear and helpful: As human talents, needs and interests matter non-Western cultures are not humiliated. On the contrary they can identify themselves with that modern form of civilization which combines rational economy with science, medicine, technology and a high degree of humanities, of music, art, literature and other aspects of culture.

Last not least the modern civilization is open to elements of other civilizations, in addition to self-criticism.

4. Philosophy as advocate of humanity

Ever since its beginning philosophy has a claim to universal validity concerning the questions it raises and the concepts and arguments to answer the questions. Because of these characteristic elements philosophy is open to inter- and cross-cultural discourses.

In the course of these discourses philosophy looks for Nonwestern sources for instance of the constitutional democracy. For the moment I do not name but four elements: for a democratic parliament the African institution of palaver, Asian intellectuals who defend the idea of human rights, the criminal law by which a lot of human rights is indirectly recognized and for the separation of power those governments in which a monarch is advised, even controlled by a council.

5. The right to be different

Universal rights have peculiarity which is often neglected: They have a well defined indeterminacy. To prove this I propose a thought experiment. Consider an ideal legislator, an ideal Solon or ideal parliament. In difference to a real legislator he has all relevant knowledge, he is omniscient. And in his disposition he is fully free of particular interests and passions, he is completely just.

Such a super-legislator knows that universal principles should be open and flexible enough to be applicable to different traditions and situations. Therefore, seen from a methodological point of view human rights and all universal principles and principles of justice are nothing more than a normative sketch which has to be supplemented with a wealth of additional elements such as the economical situation, as empirical constraints, social mentalities, certain social and legal customs etc. Hence, no concrete legal regulation can be determined by universal principles alone. Even the ideal legislator is unable to override all differences nor does he want it. Thanks to his omniscience he knows the differences and because of his perfect justice he is willing to offer the differences equal justice. From this follows a up to now principle of justice: the right to be different.

At first glance the result seems to be paradoxical: Interculturally justifiable, hence universally valid principles are per se

underdetermined; they not only allow but also demand a culturally open and at the same time different concretization.

6. Communitarianism?

According to one of the most severe objections against a cosmopolitan democracy it brings about quite the opposite of a right to be different for it causes a leveling of cultural particularities.

This criticism is strongly put forward by the so-called communitarians. For they plead for good fences, e. g. for national separateness instead of a global unity.

It is true, that many states are based on a common history, on common experiences and common ideas of a good life. They have their own, specific tradition, culture and language (in the singular or a well-defined plurality). Moreover, those communities strengthen the source of solidarity, namely the will to reciprocal help.

Freedom of religion might be a good example for the right to be different. As an element of the human rights it demands religious tolerance in relation to the different religions and confessions, even to atheist positions. In addition to this minimum of negative freedom the freedom of religion requires that minimum of a positive right to religious freedom which enables religious people to organise in corporations, e. g. in a church. But the concrete legal regulations are allowed to be different. There might be France's laicism, but also the benevolent neutrality of the USA or an institutional linkage of Church and State as known from Germany, Austria and parts of Switzerland.

Because of this right to be different a cosmopolitan democracy should not be set up as a homogenous global political entity.

On the other hand the plain, communitarian countermove is not desirable, too.

7. A final balance: graded cosmopolitanism

For our context it is not necessary to go into details. Decisive is this result: the cosmopolitan democracy which should exist according to the universal obligation to establish a legal and democratic order ends in a subsidiary and federal global democracy. It might be called a subsidiary and federal world republic.

Beyond the simplistic alternatives national or global and nation state or cosmopolitan entity we need a graded citizenship. On a first level we are French, German or Italian, on a second level we are European and on a third level Citizen of the subsidiary and federal world republic.

I diritti umani tra universalismo e pluralismo

Carlo Altini

è Direttore scientifico della Fondazione Collegio San Carlo di Modena e professore di Storia della filosofia presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Negli anni 2003-2007 è stato professore di Storia della filosofia politica presso l'Università di Siena. Ha tenuto relazioni a convegni e seminari presso le Università di Bari, Bologna, Erfurt, Ferrara, Firenze, Macerata, Milano, Modena, Padova, Perugia, Pisa, Roma La Sapienza, Roma Tor Vergata, Torino, Trento, Venezia, all'Ecole Pratique des Hautes Etudes (Paris), Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris), Hebrew University of Jerusalem, Université de Lausanne, Universidad Nacional de Cordoba, Uppsala Universitet, Tilburg Universiteit, Scuola Normale Superiore di Pisa, Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento di Firenze, Centro Studi Americani di Roma, Gabinetto Vieusseux di Firenze e Accademia delle Scienze di Torino. Membro della direzione della rivista «Filosofia politica» (il Mulino) e del comitato di consulenza delle riviste «La società degli individui» (Franco Angeli editore) e «Philosophical Inquiries» (ETS), condirettore della collana «Straussiana. Studi e testi (ETS)», ha svolto attività di consulenza per Rai Educational, la casa editrice La Nuova Italia (Firenze) e l'Istituto della Enciclopedia Italiana (Roma). È membro del comitato esecutivo della Consulta Nazionale di Filosofia, del Collegio docenti del corso di dottorato in Scienze umanistiche dell'Università di Modena e Reggio Emilia e socio corrispondente dell'Accademia Nazionale di Scienze, Lettere e Arti di Modena.

Abstract: *Nella conferenza discuto il fondamento filosofico dei diritti umani. L'elemento caratterizzante dei diritti umani è la loro complessità, in quanto si tratta di una categoria che si trova all'incrocio tra teoria e pratica. Affrontando la questione solo in termini pragmatici di protezione del popolo oppresso, i diritti umani meritano un profondo rispetto; ma non può essere sufficiente per l'elaborazione di una teoria filosofica coerente. Ingannevole è anche l'approccio critico ai*

diritti umani che viene visto solo come una giustificazione ideologica dell'imperialismo occidentale. Ciò significa che non è legittimo scindere la questione filosofica da quella politico-giuridica. Nel dibattito contemporaneo l'intersezione tra analisi filosofica e politica dei diritti umani non è sempre stata praticata con buoni risultati. Ci sono quattro grandi tendenze che hanno discusso sui diritti umani: i difensori della teoria e della pratica dei diritti umani da un punto di vista politico-giuridico con intenzioni prevalentemente pragmatiche; i critici marxisti dell'imperialismo occidentale a sfondo umanitario; i critici dell'universalismo dei diritti umani dal punto di vista della diversità culturale; i difensori della teoria dei diritti umani dal punto di vista dell'universalismo filosofico-politico. Queste posizioni, per contrasto reciproco, si riferiscono quasi esclusivamente alla dimensione sociale dei diritti umani e trascurano i loro fondamenti nella 'natura umana'. Per superare questo limite, Jeanne Hersch ha elaborato un tentativo filosofico (un'interpretazione ontologica dei diritti umani) con il compito più ampio di radicare il discorso dei diritti umani nelle relazioni internazionali in un modo che possa essere realmente universale ma non ideologico.

Nel 1989, con la fine della Guerra fredda, si è aperta una nuova fase per le politiche di tutela dei diritti umani. Tali politiche hanno seguito logiche proprie delle relazioni internazionali, ma hanno trovato un loro importante terreno di elezione anche in due altri ambiti, più strettamente legati alla riflessione teoretica (anche di tipo accademico): il diritto e la filosofia politica. Relativamente agli studi giuridici, si è trattato in particolare di comprendere quali fossero i meccanismi in grado di proteggere più efficacemente i diritti umani a livello internazionale (trattati, convenzioni, organi di garanzia ecc.). Relativamente agli studi di filosofia politica, il discorso si è concentrato soprattutto intorno al dibattito tra l'universalismo e il pluralismo nell'interpretazione dei diritti umani. In questo breve saggio offriremo un'introduzione solo a questo aspetto filosofico-politico, che tuttavia non ha un significato puramente teoretico. In più occasioni, infatti, nelle vicende politiche recenti i diritti umani sono stati considerati – a torto o a ragione – come uno

strumento ideologico a copertura di interventi militari di sapore neocoloniale o imperialistico, ammantati da una giustificazione “universalista”. Si sono così create, per semplificare, almeno quattro grandi posizioni filosofico-politiche che affrontano la questione dell’universalismo dei diritti umani da diversi punti di vista¹: i sostenitori dei diritti umani dal punto di vista pragmatico; la critica marxista dei diritti umani; la critica dei diritti umani dal punto di vista della diversità culturale; i sostenitori dell’universalismo dei diritti umani. Qui a seguire si darà brevemente conto di queste differenti posizioni filosofico-politiche, non trascurando di evidenziare che le simpatie dell’autore di queste righe vanno alla posizione dei difensori dei diritti umani dal punto di vista pragmatico. Tuttavia, non sarebbe corretto evidenziare come non sia semplice trovare una soluzione condivisa alla questione dell’universalismo dei diritti umani: tale soluzione non sembra accessibile né sul piano teorico (la “storicità” dei diritti umani è evidente, in quanto prodotto di un percorso plurisecolare) né su quello pratico (l’intervento umanitario e internazionale a favore degli oppressi versus il principio di autodeterminazione dei popoli).

1. Alcuni pensatori liberal-democratici mirano a presentare dei diritti umani un’interpretazione pragmatica, visto che la loro formulazione teorica è sottoposta a una continua e forse irresolubile tensione tra la dimensione universalistica (cosmopolitismo) e la dimensione particolaristica (ordinamenti giuridici nazionali). Tali posizioni individuano nei diritti umani soprattutto uno strumento di tutela dei più deboli, una sorta di argine contro la violenza dei governanti sui governati, degli aggressori sugli inermi: come ha affermato Norberto Bobbio, «il problema di fondo relativo ai diritti dell’uomo non è oggi tanto quello

1 Per una panoramica sui diritti umani cfr. M. Flores (a cura di), *Diritti umani*, Torino, Utet, 2007; R. Gherardi (a cura di), *La Dichiarazione universale dei diritti umani*, Roma, Viella, 2020.

di giustificarli, quanto quello di proteggerli: è un problema non filosofico, ma politico»². In questa direzione analisi equilibrate sono state offerte da Antonio Cassese e Michael Ignatieff³ che, pur proponendo uno sguardo realistico sulle dinamiche della politica internazionale, attribuiscono comunque un primato alle politiche dei diritti umani rispetto a ogni forma di Realpolitik.

Accanto alla ricostruzione storico-teorica delle modalità e delle forme in cui si è venuto costruendo il discorso sui diritti umani, Cassese propone una critica di ogni atteggiamento ideologico che enfatizzi l'aspetto «universalistico» dei diritti umani (soprattutto se questo deve servire all'affermazione del primato «culturale» dell'Occidente), senza tuttavia dimenticare le grandi tradizioni ideali – tra cui il cristianesimo, il giusnaturalismo e l'illuminismo – che hanno contribuito alla loro fondazione. Il taglio pragmatico che deve contraddistinguere il discorso sui diritti umani è affermato con vigore: «È tempo di porre un freno all'eccessiva retorica dei diritti umani e di dare invece spazio all'azione orientata a risultati concreti. Le istituzioni internazionali dovrebbero concentrarsi su alcuni obiettivi prioritari»⁴. In questa prospettiva pragmatica, sempre attenta a soppesare e bilanciare «costi» e «benefici» delle azioni umanitarie, il cuore del problema è costituito dall'analisi dei meccanismi, delle procedure e delle istituzioni di tutela politica e giuridica dei diritti attraverso i meccanismi di garanzia a tutela della dignità umana (e contro le forme di oltraggio di quella stessa dignità, soprattutto il genocidio, la tortura e il terrorismo). A livello internazionale, sui principi e sulla definizione dei diritti Cassese nota

2 N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1990, p. 16.

3 Cfr. M. Ignatieff, *Una ragionevole apologia dei diritti umani*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 2003; A. Cassese, *I diritti umani oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2005. In questa prospettiva cfr. anche P. Alston (a cura di), *Promoting Human Rights through Bills of Rights. Comparative Perspectives*, Oxford, Oxford University Press, 1999; P. Alston (a cura di), *Peoples' Rights*, Oxford, Oxford University Press, 2001; Id. (a cura di), *Non-State Actors and Human Rights*, Oxford, Oxford University Press, 2005; S. Cassese, *Il diritto globale. Giustizia e democrazia oltre lo Stato*, Torino, Einaudi, 2009.

4 A. Cassese, *I diritti umani oggi*, cit., p. 229.

che si sono affermate importanti norme consuetudinarie (ma non vincolanti) contro la schiavitù, la discriminazione razziale, la degradazione e altri trattamenti contrari alla dignità umana: la stessa cosa non è però accaduta né per le procedure giuridiche vincolanti a tutela dei diritti umani, né per la legittimazione del ricorso a sanzioni o ad interventi armati. Molto rimane dunque da fare, soprattutto sul piano dei meccanismi giuridici e delle iniziative legislative a livello internazionale, che tuttora sono sostanzialmente rese frammentarie e contraddittorie dalla resistenza degli Stati, malgrado in alcuni specifici casi Comitati e Commissioni siano state istituite attraverso Trattati, Carte e Convenzioni internazionali, o attraverso risoluzioni ONU (è comunque degno di nota il fatto che tuttora, a livello universale, non esistano istituti di garanzia di tipo giurisdizionale). Oltre a questa limitata copertura politico-giuridica a livello internazionale, Cassese sottolinea un altro aspetto critico per le politiche dei diritti umani, il cui sviluppo deve essere attento più alla loro promozione pratica che alla loro giustificazione teorica. Infatti, la battaglia per la tutela dei diritti soffre attualmente di due problemi: da un lato, un fronte troppo ampio (con la somma di questioni sociali, economiche, culturali ecc.) che, insieme alla mancata competenza delle istituzioni, contribuisce a diluire l'efficacia della lotta per i diritti; dall'altro, la pluralità delle istituzioni che hanno compiti di controllo, i quali risultano così farrinosi e frammentari a causa della loro reciproca sovrapposizione. Risulta pertanto necessaria una razionalizzazione nella definizione dei diritti umani «essenziali» e degli strumenti di protezione internazionale in grado di fornire risposte alla violazione dei diritti umani sul terreno della responsabilità penale degli individui. Cassese non evita comunque di confrontarsi con un problema altamente rappresentativo del pensiero contemporaneo: visto che i diritti umani sono il prodotto filosofico e politico di una particolare tradizione culturale, quella dell'Occidente, possono essi essere considerati universali o, almeno,

universalizzabili? Su questo punto Cassese non ha dubbi: l'universalità è, per ora, un mito perché esistono profonde divergenze nella concezione filosofica, culturale e religiosa dei diritti umani: per questo motivo è necessario conciliare universalismo e pluralismo, vigilando affinché i diritti umani non si trasformino in una forma di imperialismo culturale.

Nemmeno Ignatieff teme di confrontarsi sulla questione dell'universalismo ma il suo intento è principalmente quello di promuovere un'argomentazione «ragionevole» a sostegno della teoria dei diritti umani, nel quadro di un'analisi politica realistica. Ignatieff è perfettamente consapevole della difficoltà di fondare e giustificare in termini etico-filosofici tale teoria, la cui validità, infatti, può essere affermata solo in termini storico-politici, cioè sulla base della sua diffusione e della sua utilità pragmatica per la vita degli individui e la condotta degli Stati. Pertanto, non viene tenuta nascosta la concreta realtà dello scarto esistente tra i principi della Dichiarazione universale dei diritti umani e le pratiche effettive degli Stati. La dialettica più controversa riguarda però la relazione tra il processo di globalizzazione dei diritti umani e la difesa della sovranità nazionale: il nazionalismo costituisce un fattore di rischio per la tutela dei diritti individuali e collettivi, perché difficilmente si pone il problema di difendere i diritti delle minoranze. Questa dialettica riguarda direttamente i limiti del discorso dei diritti umani: qual è infatti il punto di equilibrio tra la sovranità di uno Stato e l'intervento umanitario di carattere internazionalista (il cui status giuridico è estremamente problematico)? E ancora: qual è il punto di equilibrio tra il rispetto dell'autonomia delle scelte culturali relative alla vita collettiva e la ricerca dei requisiti minimi necessari al godimento dei diritti umani? Pur sostenendo le ragioni degli interventi internazionali a difesa dei diritti umani, Ignatieff è naturalmente preoccupato per i rischi di una loro deriva imperialistica. Ma, visto che non è possibile intervenire dappertutto, quando e dove intervenire? A questo proposito Ignatieff segnala alcuni criteri

per il razionamento degli interventi:

1) Gli abusi riguardanti i diritti umani devono essere gravi, sistematici e dilaganti; 2) devono rappresentare una minaccia alla pace internazionale e alla sicurezza della regione circostante; 3) l'intervento militare deve avere una reale probabilità di mettere fine agli abusi. Nella pratica, un quarto criterio entra in gioco: la regione in questione deve essere di vitale interesse, per ragioni geopolitiche, strategiche o culturali, per una delle potenze del pianeta, e non deve esserci l'opposizione di un'altra potenza all'uso della forza⁵.

Ma, al di là della constatazione degli evidenti squilibri nella selezione e nella mancata coerenza degli interventi umanitari, Ignatieff intende soffermarsi sul problema teorico del rapporto tra politica e teoria dei diritti umani, che non è «apolitica» ma anzi, al contrario, costituisce una cornice controversa (in quanto mette in discussione gli interessi) per la soluzione dei conflitti: essa è dunque una forma di politica, che deve ricondurre i fini morali alle situazioni concrete e deve essere pronta a sottoscrivere compromessi non solo tra fini e mezzi, ma anche tra un fine e l'altro. Proprio perché democrazia e diritti non sono reciprocamente correlati (e proprio per evitare i rischi connessi alla tirannide della maggioranza, sia essa a sfondo etnico, razziale, religioso o politico), l'attenzione di Ignatieff si sposta soprattutto sul costituzionalismo (cioè sulla creazione di ordinamenti istituzionali e procedurali attraverso cui gli Stati indipendenti non siano «occupati» monopolisticamente da una singola comunità, ma siano effettivamente pluralisti), consapevole che l'attuale crisi politica della teoria dei diritti umani genera forme di rifiuto culturale della loro legittimità internazionale:

La crisi dei diritti umani è collegata prima di tutto alla nostra mancanza di coerenza nell'applicare i criteri ai forti come ai de-

5 M. Ignatieff, *Una ragionevole apologia dei diritti umani*, cit., p. 45.

boli; secondariamente al nostro fallimento nel conciliare i diritti umani universali con il nostro impegno verso l'autodeterminazione e la sovranità dello Stato; e, in terzo luogo, alla nostra incapacità, una volta che siamo intervenuti sulla base dei diritti umani, di creare con successo le istituzioni legittime, che sono le sole e migliori garanzie della loro protezione⁶.

Da questa crisi hanno origine due orientamenti opposti: da un lato, viene sottolineato come il fallimento dei diritti umani abbia immediate conseguenze negative sul piano politico e culturale (visibili per esempio nell'inevitabile appellativo di «imperialistico»); dall'altro, invece, si è venuta consolidando una vera e propria retorica dei diritti umani, sulla cui natura Ignatieff interviene criticamente. Così come rifiuta l'ipotesi di definire lo status dei diritti umani in termini apolitici, allo stesso modo Ignatieff rifiuta di considerarli una religione secolare o una questione metafisica in cui entra in gioco la dimensione del «dover essere», che prevede una teoria fondazionalista della natura umana. Di fronte alle diverse critiche radicali nei confronti dell'universalismo imperialistico dei diritti umani, Ignatieff ammette la polisemia della dottrina di diritti, anche se difende il carattere allo stesso tempo moderato e progressista della Dichiarazione universale del 1948 e della tradizione del diritto naturale, il cui fondamento «umanistico» è senza dubbio storicamente localizzato, ma non per questo culturalmente connotato: infatti i diritti umani sono necessari semplicemente per proteggere gli individui dagli abusi, dalla violenza e dalle interferenze illegittime attraverso l'attribuzione di autorizzazioni e immunità. Su questa base il teorico canadese mira a elaborare un modello minimo, ragionevole e prudentiale di giustificazione dei diritti umani, la cui utilità è dunque del tutto pragmatica visto che è compatibile con il pluralismo morale, cioè con l'esistenza di visioni divergenti del bene: «I diritti umani riguardano ciò che è giusto, non ri-

6 *Ibidem*, pp. 52-53.

guardano ciò che è bene»⁷ e sono universali perché rappresentano il linguaggio del conferimento di potere individuale, non perché intendono definire un contenuto di cultura. Per questo motivo, Ignatieff parla dei diritti umani come di un «vocabolario comune», capace di conciliare universalismo dei diritti e pluralismo culturale senza imporre l'american way of life: «Cercare la protezione dei diritti umani non equivale a cambiare la propria civiltà: vuol dire soltanto usufruire delle protezioni date dalla libertà negativa»⁸. I diritti umani non devono dunque assumere i tratti di un credo universale per una società globale, ma piuttosto devono essere intesi solo come la possibilità di espressione di una lingua comune, a partire dalla quale possano trovare spazio idee diverse di sviluppo umano. Naturalmente Ignatieff è avvertito del fatto che i diritti individuali possono essere esercitati solo se sono garantiti i diritti collettivi; tuttavia la giustificazione dei diritti collettivi non risiede nella tutela del gruppo, ma in quella degli individui che a quel gruppo appartengono. In questo senso Ignatieff rivendica l'importanza del fondamento individualistico dei diritti umani, la cui prova di legittimità universale proviene dalle incessanti richieste «dal basso», cioè da chi è privo di potere politico ed economico, contro ogni forma di tirannide che non rispetta l'autonomia degli esseri umani in quanto agenti.

2. Negare la ragionevolezza di tali prospettive e l'utilità della categoria dei diritti umani per arginare le violenze e i genocidi – o almeno per renderle visibili sulla scena pubblica – che negli ultimi decenni hanno insanguinato il pianeta sarebbe piuttosto insensato. Sarebbe parimenti insensato, però, chiudere gli occhi su alcuni perversi effetti ideologici del ricorso ai diritti umani sul piano della politica internazionale, soprattutto nel momento in cui la prospettiva politico-giuridica di taglio cosmopolitico

7 *Ibidem*, p. 57.

8 *Ibidem*, p. 71.

viene intrecciata al dibattito filosofico sull'universalismo. Qui in gioco vi sono molte questioni, in primo luogo quella relativa all'imperialismo della cultura occidentale legato alle guerre umanitarie che hanno recentemente caratterizzato la scena internazionale⁹.

Per molti critici radicali dei diritti umani (prevalentemente di ispirazione marxista, tra cui Slavoj Žižek, Danilo Zolo, Antonio Negri e Fredric Jameson) la prospettiva universalistica, per quanto possa essere pragmatica o minimalista, esprime una tensione paternalistica che tende – oltre alla negazione della diversità e della complessità delle culture – all'appiattimento acritico di tutti i diritti (civili, politici, sociali, culturali) sulla dimensione astratta della libertà negativa: lungi dall'essere «pre-politico», il linguaggio dei diritti umani conduce dunque a un'esaltazione del pregiudizio neocoloniale occidentale che tende a giustificare l'uso egemonico della forza militare ed economica a livello globale. In questa prospettiva l'interventismo umanitario è solo apparentemente depoliticizzato perché in realtà accompagna l'ideologia dell'interventismo militare al servizio di scopi economici e politici di carattere liberal-capitalistico che impediscono il sorgere di culture politiche alternative: «La politica puramente umanitaria [...] equivale a un implicito divieto di elaborare un progetto collettivo concreto di trasformazione sociopolitica»¹⁰. Da questo punto di vista i diritti umani non sono «originari», ma sono il prodotto di una determinata organizzazione sociale ed economica, la democrazia liberale a base capitalistica, che determina la creazione di un'immagine formale e astratta dell'essere umano: i diritti umani sono la «sovrastuttura» ideologica della classe dominante a livello globale. Per i teorici marxisti, inoltre, sono i diritti umani a derivare dai diritti della cittadinanza liberale, non viceversa, proprio perché «originario» è l'essere umano inserito all'interno di una struttu-

9 Cfr. D. Zolo, *Chi dice umanità. Guerra, diritto e ordine globale*, Torino, Einaudi, 2000; S. Žižek, *Contro i diritti umani*, trad. it., Milano, il Saggiatore, 2005.

10 S. Žižek, *Contro i diritti umani*, cit., p. 57.

ra economica, sociale, culturale: con la teoria dei diritti umani, invece, l'essere umano viene privato della sua identità sociale e ascritto alla categoria formale e astratta dell'«universalità» che, lontana dall'essere pura «forma», implica una dinamica di dominio in grado di articolare concretamente i rapporti socio-economici reali. Per i teorici marxisti, però, l'apparato ideologico funzionale alla riproduzione del sistema di dominio capitalistico globale è tutelato anche da coloro che si oppongono alla teoria dei diritti umani utilizzando l'argomento della rivendicazione culturale delle identità: dalle minoranze «identitarie» emergono infatti istanze che reclamano riconoscimento, non lotta per l'interesse, e per questo tendono a «naturalizzare» i conflitti sociali nella forma dell'ethnos o della cultura, non della classe.

3. La Dichiarazione universale dei diritti umani è stata da più parti criticata – non solo dai marxisti e non solo nei Paesi non occidentali, ma anche da molti filosofi europei e americani (Jacques Rancière, Susan Moller Okin, Charles Taylor, Stuart Hall ecc.) – proprio per la sua pretesa di universalità: ciò che si critica è che essa non fa nient'altro che universalizzare una delle molte culture esistenti al mondo, quella occidentale. Questa critica all'universalismo dei diritti umani viene posta dai cultural studies su un terreno diverso da quello dell'imperialismo delle guerre umanitarie: il terreno dei diritti collettivi e dei diritti culturali. Qui il panorama si complica perché entrano in gioco diverse categorie dei diritti, fino a includere le questioni del multiculturalismo e della libertà religiosa. È infatti necessario essere consapevoli che esistono conflitti reali tra i diversi diritti (civili, politici, umani, sociali, culturali, collettivi, religiosi, di cittadinanza, di gruppo, di genere, ambientali), la cui diffusione e moltiplicazione ha condotto – dai movimenti di contestazione degli anni Sessanta fino all'attuale questione ambientale – a un vero e proprio «paradosso dei diritti»¹¹. Senza la pretesa di

11 Per esempio, le rivendicazioni relative alla libertà religiosa e all'autonomia culturale

racchiudere tutte le varie prospettive e opzioni teoriche anti-universalistiche a un'unica questione di fondo, appare qui utile presentare almeno il principale argomento a sfondo «culturale» contro l'interpretazione universalistica della teoria dei diritti umani che, in ultima istanza, sarebbe strettamente legata alla cultura individualistica dell'Occidente moderno (dal giusnaturalismo all'illuminismo e al liberalismo): infatti, poiché i diritti umani hanno avuto una specifica origine culturale, essi sono storicamente contingenti come espressione dell'individualismo borghese e quindi non possono essere universalizzati, né componibili con i valori comunitari delle culture tradizionali. Inoltre, non esistono realtà socio-politiche che condividano un'unica e un'univoca interpretazione, visto che nei diversi contesti cambia il rapporto dei diritti con la tradizione, con i precetti "storici" (religiosi, culturali ecc.), con i doveri, con l'autorità. In quest'ottica, in altre culture – di tipo collettivistico, tradizionale o parentale – non può valere la rigida separazione tra diritto ed etica prevista dalla logica individualistica degli ordinamenti giuridici occidentali e dalla Dichiarazione del 1948: per questo motivo, prima della tutela dei diritti umani a base individualistica, in tali realtà storico-sociali devono essere tenute in considerazione le diversità culturali che fondano il diritto delle differenti comunità a essere riconosciute nella propria storia e identità. Al concetto di cultura viene così assegnata la funzione di assicurare l'identità di un gruppo (che è preminente rispetto a quella individuale), allo scopo di difendere le sue prerogative nei confronti di gruppi altri.

sono invocate talvolta per giustificare limitazioni imposte ai diritti umani delle donne: l'attribuzione di valore a culture e religioni, indipendentemente dal loro contenuto e dalle pratiche ammesse al loro interno, è spesso un contributo a ostacolare la tutela dei diritti delle donne all'interno di società gerarchiche che utilizzano l'argomento dell'autonomia culturale per proteggere le situazioni di potere e privilegio dei gruppi maschili dominanti. Sono esempi di questo conflitto tra diritti la valutazione della violenza all'interno delle mura domestiche, della libertà di riproduzione, della disparità nelle opportunità di istruzione in culture e religioni che prevedono *status* sociali diversi tra uomo e donna. Religioni e culture possono dunque rappresentare un grave ostacolo alla cultura dei diritti umani.

Secondo i sostenitori della diversità culturale, i diritti umani presentano una duplice caratteristica che deriva dal loro afferire tanto all'universo dell'etica quanto all'ordine del diritto. Da un lato, come per tutte le norme morali, la loro pretesa di valore è svincolata da orientamenti particolaristici ed è funzionale alla tutela degli individui in quanto esseri umani; dall'altro, come per tutte le norme giuridiche, la loro pretesa di validità è invece ancorata a forme istituzionalizzate di appartenenza a una comunità giuridica che protegge la libertà degli individui. Per i critici dei diritti umani dal punto di vista della diversità culturale, entrambe queste caratteristiche presuppongono una Weltanschauung eurocentrica e imperialistica che nasconde, sotto l'apparente neutralità dell'umanitarismo, una «volontà di potenza» dell'Occidente non solo militare ed economica ma anche culturale, che rischia di provocare la scomparsa di concezioni del mondo diverse e alternative. Nella prospettiva di tali critici, infatti, fondamentali non sono tanto i diritti individuali dell'essere umano «astratto» ma i diritti delle persone in quanto componenti di gruppi sociali o, addirittura, i diritti culturali e collettivi¹², tanto che ogni soggetto nazionale della società politica internazionale è legittimato a interpretare la Dichiarazione in senso anti-universalistico a partire dal vissuto della propria tradizione e della propria struttura sociale¹³. I diritti umani non sono infatti un "dato naturale" ma il prodotto dell'emancipazio-

12 È chiaro che le forme di giustificazione del primato dei diritti culturali sono molto più complesse di quanto qui sia possibile riassumere. Per esempio, è evidente e importante la differenza tra coloro che ritengono centrale la tutela dei caratteri costitutivi delle comunità in quanto tali e coloro che ritengono centrale il valore della comunità solo in quanto luogo di realizzazione degli individui (e quindi prevedono forme di protezione dell'individuo di fronte alle pretese del gruppo di appartenenza, per esempio con il diritto di uscita).

13 A questo proposito dovrebbe essere aperto un ampio dibattito e un'attenta analisi delle altre Dichiarazioni e delle altre Carte dei diritti, alcune delle quali qui ci limitiamo solo a citare: *Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli* (1981); *Dichiarazione del Cairo sui diritti umani nell'Islam* (1990); *Dichiarazione di Bangkok sui diritti umani* (1991); *Carta dei diritti umani dell'Asia* (1998); *Carta dell'Unione Africana* (2002); *Carta araba dei diritti dell'uomo* (2004); *Carta africana per la democrazia, le elezioni e la governance* (2007).

ne occidentale moderna, che non può essere “esportata” tout court in altre realtà socio-politiche. Del resto, non si tratta di una critica recente: già nel 1947 l'American Anthropological Association sosteneva che era impossibile trovare un minimo comune denominatore, o un patrimonio comune, tra le diverse culture e che pertanto l'aggettivo “universale” della Dichiarazione dei diritti umani sarebbe stato improprio: norme e valori sono sempre relativi alla cultura da cui derivano. Ogni tentativo di formulare postulati che provengono da credenze o codici morali di una cultura deve adeguare a questo limite la possibilità di una dichiarazione dei diritti umani rivolta all'umanità come un tutto: poiché l'individuo realizza la propria personalità attraverso la cultura in cui è inserito, occorre rispetto per le differenze storico-culturali.

4. La concezione universalistica dei diritti umani è incompatibile con la differenziazione dei diritti sulla base dell'appartenenza a culture differenti¹⁴. L'esistenza fattuale di culture diverse non comporta però una loro necessaria incommensurabilità: si tratta di una constatazione che, oltre a essere oggetto di discussione sul piano teoretico, trova il proprio fondamento nel fatto che la maggior parte degli esseri umani appartiene contemporaneamente a più culture, tanto che l'idea di cultura risulta essere un oggetto troppo indeterminato per fungere da delimitazione di un'identità individuale o collettiva. Senza dubbio i diritti umani non devono essere oggetto di fede o di idolatria, né diventare uno strumento di propaganda della cultura occidentale, ma certamente una loro definizione in termini pragmatici e condivisi a livello globale non può giungere fino a svuotarne dall'interno il significato: non è infatti possibile ammettere interpretazioni

14 Cfr. J. Habermas, *L'inclusione dell'altro*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1998; Id., *La costellazione postnazionale*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1999; B. Barry, *Culture and Equality*, Cambridge (Mass.), Polity, 2001; J. Rawls, *Il diritto dei popoli*, trad. it., Torino, Edizioni di Comunità, 2001; S. Veca, *La priorità del male e l'offerta filosofica*, Milano, Feltrinelli, 2005.

«localistiche» dei diritti umani ed eccezioni al loro rispetto perché su questa strada la delegittimazione dei diritti umani non procederebbe solo de facto, ma anche de iure. A questo proposito è soprattutto Jürgen Habermas a sostenere che il ricorso a etichette quali «valori asiatici» non comporta tanto la riformulazione dei diritti umani in diritti sensibili alle differenze culturali all'interno di sistemi giuridici complessi, quanto la giustificazione strumentale dell'esistenza di regimi autoritari e di gerarchie sociali tradizionali che coagulano il consenso popolare intorno a ideologie regressive e nazionalistiche che violano proprio i diritti umani utilizzando argomenti quali il rispetto delle diversità culturali o la tutela della sovranità nazionale. Habermas supera l'obiezione multiculturalista contro l'universalismo dei diritti umani proponendo la tesi della cooriginarietà di autonomia pubblica e privata:

Dal momento che le persone giuridiche possono individuarsi soltanto passando attraverso processi di socializzazione, ne consegue che l'integrità della singola persona è tutelabile solo a patto che le venga simultaneamente garantito l'accesso a quelle relazioni interpersonali e a quelle tradizioni culturali che le sono necessarie a conservare la propria identità¹⁵.

Non esiste un individuo privato disincarnato da una struttura sociale, non solo nelle culture altre, ma nemmeno nell'Occidente liberale e capitalistico che ha innervato di sé l'ideologia umanitaria degli ultimi decenni: proprio perché i processi di individuazione e socializzazione procedono in modo coordinato, sebbene in forme diverse da cultura a cultura, per Habermas è possibile, da un lato, togliere enfasi all'idea di individuo dotato di diritti innati e, dall'altro lato, mettere in diretta relazione la tutela dei diritti umani con lo sviluppo delle «democrazie de-

15 J. Habermas, *L'inclusione dell'altro*, p. 229.

gli altri»¹⁶. In questo senso l'universalizzazione dei diritti umani non solo non ostacola la manifestazione di forme particolari di autocomprensione etico-politica che si differenziano da altre tradizioni e da altri orientamenti di valore, ma anzi rappresenta una più ampia base di legittimazione per la tutela giuridica degli individui all'interno dei loro specifici contesti socio-politici e delle loro concrete forme di vita. La realtà di questo profondo intreccio tra individuazione e socializzazione è evidente non solo nei paesi occidentali ma a livello globale, tanto che è possibile notare l'esistenza fattuale del pluralismo giuridico: non si danno, a nessun livello, strutture politiche omogenee e in sé concluse perché vi sono sempre compresenti, in forme variabili, il diritto nazionale, il diritto internazionale, i rapporti giuridici transnazionali e le concezioni giuridiche consuetudinarie. Per questo motivo la richiesta di rispetto dei diritti umani nei paesi non occidentali non deve essere interpretata come il confronto tra una tradizione omogenea e un catalogo di istanze ad essa estranee e introdotte dall'esterno, ma come uno degli aspetti del pluralismo giuridico vigente. Infine, per Habermas il discorso dei diritti umani non solo non è diretta espressione della cultura occidentale, ma addirittura permette di individuare e criticare eventuali pratiche di esclusione compiute proprio in nome della loro universalità. Naturalmente in questa posizione si intrecciano argomenti normativi ed esperienze storico-sociologiche che, allo scopo di evitare guerre e genocidi a sfondo culturale, conducono Habermas alla ricerca della giustificazione di legittimità dei governi a partire dal rispetto dei diritti umani. Ma, al di là degli sviluppi della posizione habermasiana, ciò che conta qui individuare è che questa strada a tutela dell'universalismo filosofico conduce a una sempre più accentuata "giuridificazione" della politica.

16 Cfr. A. Sen, *Laicismo indiano*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1998; Id., *La democrazia degli altri*, trad. it., Milano, Mondadori, 2004; K.A. Appiah, *The Ethics of Identity*, Princeton, Princeton University Press, 2005; S. Benhabib, *I diritti degli altri*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Human Values Survey. Il cambiamento valoriale e la sfida della convivenza tra culture

Ferruccio Biolcati

Professore associato di sociologia presso il Dipartimento di scienze sociali e politiche dell'Università degli Studi di Milano dove insegna Metodologia della ricerca sociale e valutativa a Applied multivariate analysis. Si occupa di cambiamento religioso e valoriale ed è Principal investigator per l'Italia della World Values Survey.

Abstract: *Diversi macro-processi come la globalizzazione e la modernizzazione hanno avuto un impatto rilevante sulle società mondiali negli ultimi decenni. Tra le conseguenze di tali processi, un importante campo di ricerca è cresciuto analizzando il cambiamento dei valori. Il workshop si concentrerà sul cambiamento valoriale avvenuto negli ultimi 40 anni attraverso una chiave di lettura comparativa, europea e globale. Verranno utilizzati i dati provenienti da due indagini comparate che coinvolgono un gran numero di paesi dal 1981: la European Value Study (un'edizione ogni nove anni) e la World Value Survey (circa un'edizione ogni cinque anni). Il contributo mira a concentrarsi su diverse sfere valoriali: religiosità, distanza sociale, fiducia, ruoli di genere, famiglia, liberalismo morale, post-materialismo, identità nazionale e immigrazione. Il workshop focalizzerà in particolare le somiglianze e differenza tra i vari paesi e i processi di convergenza o divergenza in atto.*

1. Introduzione

L'obiettivo di questa relazione di introduzione al workshop è quello di approfondire la relazione tra il cambiamento valoriale – così come lo osserviamo specialmente in Europa dagli anni Ottanta in poi – e la convivenza tra culture. La relazione si struttura in cinque paragrafi. Dopo l'introduzione, il secondo paragrafo è volto a illustrare gli strumenti di tipo teorico a

disposizione delle scienze sociali per leggere il cambiamento valoriale, a partire dalla teoria della modernizzazione. Il terzo paragrafo è dedicato a illustrare gli strumenti di tipo empirico, e quindi alle human values survey come la European Values Study (EVS) e la World Values Survey (WVS). Nel quarto paragrafo si passa all'applicazione dello strumentario a disposizione focalizzando su tre temi: gli atteggiamenti verso gli immigrati, la concezione dei ruoli di genere, l'identità religiosa. La relazione è chiusa da brevi conclusioni.

2. Gli strumenti teorici

Nell'analisi del cambiamento valoriale, l'approccio di riferimento è costituito dalla teoria della modernizzazione che Ronald Inglehart ha sviluppato a partire dal testo sulla rivoluzione silenziosa del 1977. Il politologo americano parte dall'assunto di una stretta relazione tra economia e cultura, assunto già avanzato dai classici come Karl Marx e Adam Smith. In particolare, si ritiene che lo sviluppo economico e tecnologico favorisca la transizione da valori materialistici a quelli che Inglehart conia come valori post-materialistici. In condizioni di sottosviluppo, infatti, l'individuo ha la necessità di impiegare gran parte delle proprie risorse al fine di garantire la sicurezza propria e di coloro che gli sono più prossimi. Coerentemente con questa necessità, adotta valori come la lealtà di gruppo, il conformismo, l'obbedienza all'autorità che sono funzionali alle collettività a cui l'individuo si affida al fine di garantire la propria sicurezza materiale: la famiglia, l'azienda, la comunità locale, la parrocchia, ecc. Con lo sviluppo economico e tecnologico, l'individuo è in gran parte sollevato da tale necessità ed è libero di dedicarsi alla realizzazione di sé, coltivando la propria unicità, autonomia e indipendenza. Sempre secondo il politologo americano, un ruolo rilevante è giocato dall'espansione dell'istruzione: questa porta nella sfera politica a quella che viene definita una mobilitazione cognitiva degli individui, con

una cultura politica che si fa sempre meno deferenziale rispetto alle istituzioni e sempre più assertiva e sfidante.

La teoria della modernizzazione identifica il motore del cambiamento valoriale nelle strutture sociali, in particolare nelle loro variazioni indotte dallo sviluppo economico e tecnologico, ipotizzando quindi una dinamica che potremmo definire di tipo bottom-up. Una dinamica diversa, di tipo top-down, è invece ipotizzata da un approccio concorrente, ossia l'approccio istituzionale (March e Olsen 1989). Secondo questa diversa prospettiva, le élite di diverso tipo (economiche, politiche, del sistema della comunicazione, ecc.) modificano le norme delle istituzioni di cui fanno parte e il cambiamento si generalizza alla popolazione attraverso meccanismi conformistici. Modificandosi la struttura delle opportunità, si modificano anche le norme e i valori che risultano più appropriati. Questo approccio è particolarmente rilevante nel contesto del convegno in cui siamo perché tra le istituzioni che costituiscono una fonte di cambiamento ci sono le agenzie di socializzazione e quindi anche la scuola.

Un esempio di cambiamento dovuto a meccanismi istituzionali è quello relativo agli atteggiamenti verso l'omosessualità. Come in molti paesi occidentali, anche in Italia negli ultimi decenni l'atteggiamento verso gli omosessuali è diventato più positivo. Se, ad esempio, guardiamo alla distanza sociale (misurata dalla percentuale di coloro che dichiarano che non vorrebbero avere omosessuali come vicini di casa), questa è calata rapidamente dagli anni Novanta in poi. All'inizio della finestra di osservazione, gli omosessuali registravano livelli di distanza sociale vicini a quelli delle categorie più discriminate (tossicodipendenti, alcoolisti e zingari), nel 2018 rientravano tra le categorie meno discriminate (Biolcati, Rovati e Segatti 2020). Questi cambiamenti sono in linea con le previsioni della teoria della modernizzazione secondo cui le persone sono sempre più universaliste, rivendicando per tutti la possibilità di realizzare la

propria individualità (Inglehart e Welzel 2005). La velocità del cambiamento sembra però suggerire che ulteriori meccanismi si siano attivati, che la valorizzazione delle diversità sia diventato un tratto distintivo delle élite in particolare comunicative che si è poi diffuso per conformismo.

Prima di chiudere questa parte dedicata alle teorie del cambiamento valoriale, è bene introdurre due concetti chiave per la comprensione del cambiamento valoriale, l'effetto periodo e l'effetto coorte. L'effetto periodo fa riferimento a eventi o condizioni storiche che modificano gli atteggiamenti e i comportamenti della popolazione nel suo insieme, in modo uniforme: si pensi al Concilio Vaticano II negli anni sessanta, alla caduta del muro di Berlino nel 1989, alla pandemia di questi anni. Se questi stessi eventi e condizioni hanno invece un effetto selettivo sugli individui nati in certi anni e in quel periodo in fase di maturazione e socializzazione, si parla di effetti coorte. Al di là di eventi spartiacque come quelli sopra ricordati, le coorti di nascita tendono a differire perché vengono socializzate in contesti storici via via diversi. Prendiamo come esempio la progressiva secolarizzazione di una qualsiasi società europea distinguendo tra i possibili effetti periodo e coorte. Questo processo è riconducibile a condizioni storiche che hanno effetti uniformi sulla popolazione o dipende dalle nuove generazioni socializzate in contesti sempre più lontani dalla religione?

3. Gli strumenti empirici

European Values Study (EVS) è una infrastruttura per la raccolta di dati survey su valori e atteggiamenti degli individui, a carattere comparato (europeo) e longitudinale. In questo contesto, conviene focalizzare la nostra attenzione su questi termini: infrastruttura, dati survey, carattere comparato, carattere longitudinale. Inizio considerando che per lo sviluppo della ricerca scientifica ha sempre maggiore rilevanza lo

sviluppo di infrastrutture, come l'acceleratore di particelle del CERN di Ginevra per nominare uno degli esempi più noti, gestite da più gruppi di ricerca che collaborano tra loro e sono disponibili a condividere l'infrastruttura stessa con altri gruppi di ricerca. Questo modello di organizzazione della scienza si applica nelle scienze naturali ma anche nelle scienze sociali. Da questo punto di vista, infatti, EVS può essere considerata come una infrastruttura di ricerca in quanto gruppi di ricerca diversi cooperano al fine di raccogliere i dati nei vari paesi, inoltre mettono i dati così raccolti a disposizione dell'intera comunità delle scienze sociali, dai docenti più prestigiosi agli studenti del primo anno di università. In secondo luogo, va specificato che per dati survey si intendono dati raccolti tramite intervista con questionario (quindi con larga prevalenza di domande a risposta chiusa), somministrata a individui selezionati tramite specifiche procedure di campionamento per essere rappresentativi di una qualche popolazione (quella nazionale in questo caso). In terzo luogo, va considerato che la raccolta dei dati ha carattere comparato, ossia avviene in paesi diversi seguendo procedure (di definizione del questionario e di selezione del campione) comparabili. In questo modo diventa possibile studiare come le differenze di diverso tipo (economiche, istituzionali, culturali, ecc.) tra paesi possano parzialmente spiegare le differenze individuali. Infine, il carattere longitudinale rimanda al fatto che la rilevazione viene ripetuta nel tempo offrendo la possibilità di studiare il cambiamento di valori e atteggiamenti per i diversi paesi.

EVS nasce dalle attività di una associazione informale di docenti universitari sul finire degli anni Settanta, lo European Value Systems Study Group (EVSSG). In quel periodo la discussione ruotava attorno a due temi: da una parte il processo di secolarizzazione che cominciava a dispiegare in maniera più che evidente i suoi effetti, dall'altra si era alla vigilia delle prime elezioni per il Parlamento europeo del 1979 e quindi ci si

interrogava sull'esistenza di valori comuni europei. I due temi ovviamente si intersecavano portando a chiedersi quanto i valori europei fossero plasmati da quelli cristiani. Per rispondere a questi e a altri interrogativi nel 1981 fu organizzata la prima rilevazione in 10 paesi europei: Belgio, Danimarca, Francia, Germania Ovest, Gran Bretagna e Nord Irlanda, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, e Spagna. Da allora le rilevazioni si sono ripetute ogni 9 anni, il numero di paesi partecipanti è aumentato, in particolare già a partire dalla rilevazione del 1990 EVS ha spinto sempre più a est i propri confini. All'ultima rilevazione, iniziata nel 2017, hanno partecipato 35 paesi. Per il dettaglio dei paesi partecipanti si rinvia al sito web EVS: <https://europeanvaluesstudy.eu/>

I temi trattati in EVS sono diversi: gli atteggiamenti verso il lavoro; la religiosità; gli atteggiamenti di genere e verso la famiglia, il matrimonio, i figli e l'omosessualità; la politica, lo stato, la democrazia, l'identità nazionale, il comportamento elettorale, l'Europa; gli atteggiamenti verso gli immigrati; l'ambientalismo; il benessere; la partecipazione sociale; la distanza sociale; la fiducia interpersonale e istituzionale.

Ho già introdotto il tema della ricerca survey (o indagine campionaria). Devo aggiungere che questo disegno di ricerca è vittima del suo successo. La sua diffusione ha infatti travalicato i confini delle scienze sociali per arrivare nel mondo della comunicazione e anche del telemarketing compromettendone non poco la credibilità. È quindi bene riepilogare quali siano i caratteri distintivi della ricerca survey. Parto dal questionario e dalla sua definizione che segue una serie di regole per garantire che le domande siano semplici, non ambigue e facilmente comprensibili. Nel caso di disegni comparati come quello di EVS, si aggiunge il problema della traduzione che deve seguire un protocollo ben preciso: nello specifico, la traduzione viene affidata a due professionisti indipendenti per poi essere aggiudicata dal gruppo di ricerca. Le domande vengono poste

da un intervistatore in una interazione faccia a faccia. Si tratta della modalità che assicura la maggiore qualità del processo di risposta ma comporta i costi più elevati, per questo motivo su diversi fronti si stanno valutando i risultati di possibili alternative. Le procedure di campionamento seguono rigorose procedure probabilistiche per assicurare la rappresentatività delle stime ottenute. L'impegno in tale senso continua sul campo cercando di garantire la più alta partecipazione dei soggetti selezionati all'indagine al fine di evitare possibili distorsioni.

Dopo una così ampia introduzione al progetto EVS, posso permettermi di essere molto più sintetico per la World Values Survey (WVS). Questo progetto gemma dall'EVS del 1981 e può essere pensato come la sua estensione su scala globale. Da allora si è ripetuta con una cadenza più frequente (quinquennale) rispetto a EVS, nel 2017 è infatti iniziata la settima rilevazione. Nello sviluppo di WVS ha avuto un ruolo centrale il politologo americano Ronald Inglehart che, come abbiamo già visto, è il padre dell'approccio della modernizzazione al cambiamento valoriale. Anche questo ci dice dell'importanza della stretta relazione tra teoria e ricerca empirica per lo sviluppo delle conoscenze su un tema specifico. Nell'ultima rilevazione hanno aderito all'indagine circa 80 paesi: è possibile consultare la mappa coi paesi aderenti, insieme a tante altre informazioni, sul sito web WVS: <https://www.worldvaluessurvey.org/>. Come si potrà vedere consultando la mappa, tutti i continenti sono adeguatamente coperti con la significativa eccezione dell'Africa, in particolare quella subsahariana. Ovviamente le due human value survey condividono moltissime domande le cui risposte possono essere comparate tra i diversi paesi europei e non. Circa il 70% delle domande dei due questionari sono condivise, tra i temi presenti in WVS che non troviamo in EVS ci sono gli atteggiamenti verso la corruzione e quelli verso la scienza e la tecnologia. Infine, gli standard metodologici prescritti per il disegno di ricerca sono meno stringenti di

quelli EVS ma questo dipende dal coinvolgimento di paesi con tradizioni metodologiche nonché condizioni strutturali molto differenziate.



Fig. 1. Inglehart-Welzel World Cultural Map – WVS 7 (2020) – Provisional version (fonte: <https://www.worldvaluessurvey.org/>)

Per dare un'idea delle potenzialità delle due indagini, riportiamo in Fig. 1 la mappa culturale globale proposta da Inglehart e Welzel (2005) e successivamente aggiornata. Questa mappa nasce collocando i paesi, sulla base dei loro valori medi, su uno spazio definito da due dimensioni. La prima dimensione contrappone i valori tradizionali a quelli secolari: esprimono valori tradizionali coloro che nelle loro risposte enfatizzano l'importanza di Dio, l'importanza dell'autorità anche nell'educazione dei figli, l'ingiustificabilità dell'aborto, l'orgoglio nazionale; i secolari fanno il contrario. La seconda dimensione contrappone invece i

valori di sopravvivenza e quelli di autorealizzazione: esprimono valori di sopravvivenza coloro che enfatizzano la sicurezza fisica ed economica, l'ingiustificabilità dell'omosessualità, la sfiducia negli altri; coloro che esprimono valori di sopravvivenza fanno il contrario. Come si vede, è possibile raggruppare i paesi in otto zone culturali che si dispongono lungo la diagonale: si passa dai paesi africano-islamici con valori tradizionali e di sopravvivenza ai paesi dell'Europa protestante con valori secolari e di autorealizzazione.

4. Cambiamento valoriale e convivenza tra culture

Per questo workshop avanzo una prima ipotesi sul modo in cui si può guardare alla relazione tra valori e convivenza tra culture. In particolare, si possono isolare tre ambiti. Il primo è l'ambito dei valori e degli atteggiamenti che si collegano in maniera diretta al tema della convivenza, come gli atteggiamenti verso gli immigrati, la distanza sociale e la fiducia interpersonale. Il secondo ambito è quello dei valori e degli atteggiamenti di autorealizzazione che assumono una inclinazione universalistica quando si basano sull'assunto che qualsiasi individuo deve poter perseguire la propria realizzazione. In questo ambito rientrano le diverse concezioni dei ruoli di genere e i valori familiari, il liberalismo morale e il post-materialismo. Infine, vi è il tema delle identità, in particolare di quella religiosa e nazionale. Come vedremo, in questo caso il rapporto con la convivenza tra culture si complica non di poco.

Considero dapprima gli atteggiamenti di convivenza focalizzando l'attenzione sul pregiudizio verso gli immigrati. In questo campo di studi una delle teorie di riferimento è quella della minaccia. Gli immigrati rappresenterebbero una minoranza capace di minacciare la maggioranza autoctona, sia rispetto alla condizione economica occupando posti di lavoro e sfruttando opportunità imprenditoriali, sia rispetto all'identità culturale

mettendone a rischio la coerenza e sopravvivenza. Già nel 2009 Meuleman e colleghi, utilizzando non dati EVS o WVS ma di una indagine molto simile quale la European Social Survey (ESS) (<https://www.europeansocialsurvey.org/>), avevano evidenziato la sostanziale stabilità degli atteggiamenti verso gli immigrati in Europa nel decennio all'inizio del secolo. Tali atteggiamenti erano misurati combinando le risposte a tre domande (riporto la versione italiana del questionario): "Può indicare fino a che punto Lei pensa che l'Italia dovrebbe permettere alle persone etnicamente affini agli italiani di venire a vivere nel nostro paese?", "E riguardo alle persone di gruppi etnici differenti?", "E riguardo alle persone provenienti dai Paesi extraeuropei più poveri?". Per le tre domande le opzioni di risposta erano le stesse: "A molti", "Ad alcuni", "A pochi", "A nessuno". Ovviamente una maggiore accoglienza viene considerata l'espressione di un atteggiamento più positivo verso gli immigrati.

Più recentemente questa indagine e questo strumento di misura sono stati ripresi da Molteni (2019) che ha confermato la stabilità degli atteggiamenti verso gli immigrati nella maggior parte dei paesi europei anche se con alcune eccezioni. Tra le più significative troviamo sicuramente la Polonia e l'Ungheria dove gli atteggiamenti verso gli immigrati si fanno più negativi a fronte della sostanziale stabilità della quota di immigrati presenti nella popolazione e addirittura un miglioramento delle condizioni economiche in termini di calo della disoccupazione. Queste evidenze sembrano quindi falsificare la teoria della minaccia economica e culturale e richiedono un diverso ordine di spiegazioni. Torna qui utile l'approccio istituzionale in quanto la possibile spiegazione alternativa è quella che la politicizzazione del tema immigrazione abbia generato atteggiamenti più negativi verso gli immigrati nei paesi qui considerati. Un meccanismo parzialmente diverso, ma sempre di tipo istituzionale, è quello che secondo alcuni autori ha caratterizzato le elezioni politiche italiane nel decennio scorso. Schadee, Segatti e Vezzoni (2019)

sostengono infatti che il successo elettorale dei partiti che propongono politiche anti-immigrazione non deriva da un deterioramento degli atteggiamenti verso gli immigrati – che nel periodo rimangono stabili (e abbastanza negativi) – ma dal potere di agenda setting del sistema politico e mediale che ha dato salienza a al tema facendolo diventare un criterio discriminante nelle scelte elettorali.

Se l'analisi dei valori di convivenza, per quanto limitatamente agli atteggiamenti verso gli immigrati, non fornisce elementi di ottimismo né di pessimismo relativamente al tema della convivenza tra culture, diverso è il caso dei valori dell'auto-realizzazione. Qui considero gli atteggiamenti verso i ruoli di genere misurati dalla risposta a tre domande, presenti nei dati EVS e WVS, rispetto alle quali si può esprimere diversi gradi di accordo o disaccordo: “In condizioni di scarsità di lavoro, gli uomini dovrebbero aver maggior diritto a un'occupazione rispetto alle donne”, “In generale, gli uomini sono leader politici migliori delle donne”, “Una formazione universitaria è più importante per un ragazzo che per una ragazza”. L'accordo su queste opinioni esprime opinioni tradizionaliste rispetto ai ruoli di genere mentre il disaccordo esprime opinioni progressiste. Qui riprendo la sintesi di van Tubergen (2020) che evidenzia un spostamento verso le concezioni progressiste sui ruoli di genere lento ma generalizzato a diversi paesi, quindi globale per quelli che sono i paesi considerati. In termini posizionali, troviamo paesi come l'Egitto, la Giordania e l'Iran tra quelli più vicini al polo conservatore, la Norvegia, l'Olanda e l'Australia tra quelli più vicini al polo progressista. Questi stessi risultati suggeriscono di riprendere la teoria della modernizzazione secondo cui il cambiamento valoriale, anche degli atteggiamenti relativi ai ruoli di genere, è legato all'aumentare delle condizioni di sicurezza fisica ed economica. In effetti, la correlazione tra la diffusione di un atteggiamento progressista rispetto ai ruoli di genere e l'indice di sviluppo umano per i vari paesi è elevata. In

questo campo, quindi, la teoria della modernizzazione sembra trovare la sua realizzazione con implicazioni positive per la convivenza tra culture.

Passo finalmente al tema delle identità focalizzando sulla religiosità individuale. Qui ci possiamo dapprima interrogare sulla rilevanza del sentimento religioso alla luce delle ipotesi di secolarizzazione. In questo campo, uno dei contributi più rilevanti al momento è quello dato dalla teoria della transizione secolare inizialmente introdotta da Voas (2009). Secondo questa proposta, una volta che in un determinato contesto si innesca il processo di secolarizzazione individuale, questo segue un classico modello di diffusione transitando però per uno stato intermedio definito come “fuzzy”. Gli individui da religiosi diventano “fuzzy” e da qui diventano secolari. All'interno di questa condizione sfocata possiamo trovare alcune delle sindromi religiose più di frequente riprese dai sociologi: coloro che credono in una religione senza appartenervi, ovvero evitando gli aspetti comunitari che caratterizzano l'esperienza religiosa; coloro che esprimono una spiritualità che va oltre quelle che sono le forme della religione istituzionalizzata; la religiosità “fai da te” di chi combina in modo originale elementi provenienti da diverse tradizioni. Tutte queste sono forme di religiosità “fuzzy” che possono essere interpretate come l'effetto di processi di individualizzazione. Nelle religiosità sfocate rientrano però anche forme che sono agli antipodi rispetto a queste, mi riferisco in particolare alla religiosità culturale di chi è in realtà distaccato dalla religione ma usa elementi religiosi per esprimere la propria identità culturale. Va tenuto presente che l'esito finale del processo è comunque la transizione definitiva verso lo stato secolare. Questo però vale per i paesi più sviluppati in cui ha preso avvio il processo di secolarizzazione ma non è sempre questo il caso nel resto del mondo. Basta infatti guardare ai paesi del continente africano dove l'importanza attribuita alla religione e la pratica religiosa

sono a livelli molto alti e stabili nel tempo e tra coorti (Molteni 2020).

L'idea che possiamo anche avere dei trend di religiosità a livello globale non ci dice però molto rispetto al tema della convivenza tra culture. Le identità non necessariamente costituiscono un ostacolo alla convivenza tra culture, possono anzi favorirla. Si tratta quindi di relazioni molto ambivalenti come è possibile capire dall'esempio che segue. Ladini et al. (2021) hanno studiato la relazione tra religiosità e atteggiamenti verso gli immigrati nel contesto italiano sulla base dei dati EVS e di altre survey. I cattolici sono stati distinti dai non religiosi e a loro volta suddivisi tra praticanti regolari da una parte e praticanti irregolari o non praticanti dall'altra. Le analisi hanno evidenziato come i praticanti regolari sono molto simili ai non religiosi nel condividere atteggiamenti positivi verso gli immigrati, a differenza dei praticanti irregolari o cattolici non praticanti che esprimono atteggiamenti molto più negativi. È come vi fossero due religiosità, una vissuta e "messa in pratica" che favorisce gli atteggiamenti di convivenza e una strumentale alla definizione di una identità culturale che li ostacola. È come se vi fossero due identità, una in sé e una finalizzata all'alimentazione di identità altre che intrattengono relazioni opposte con gli atteggiamenti di convivenza. Questo risultato è certamente peculiare del caso italiano – anche se probabilmente estendibile ad altri paesi – ma è un buon esempio della complessità della relazione tra identità e convivenza.

4. Conclusioni

Non è facile trarre delle conclusioni per un lavoro preliminare come questo. Anche perché ho coperto solo alcuni dei valori e degli atteggiamenti che sarebbe necessario coprire. Abbiamo visto che la teoria della modernizzazione sembra funzionare nel caso degli atteggiamenti verso i ruoli di genere con la diffusione

di atteggiamenti sempre più progressivi su scala globale anche se con una velocità molto lenta. Nel caso degli atteggiamenti verso gli immigrati l'approccio istituzionale si dimostra più utile. I casi ungherese e polacco evidenziano la rilevanza delle istituzioni – politiche in questo caso – nell'influenzare gli atteggiamenti dei cittadini. Se si guarda ai trend, colpisce la sostanziale stabilità degli atteggiamenti verso gli immigrati, una evidenza meno promettente della precedente per la convivenza tra culture. La lezione che possiamo comunque trarre dalle teorie sul cambiamento valoriale dalla loro applicazione empirica è la rilevanza delle condizioni di sicurezza e di istituzioni non conflittuali per lo sviluppo della convivenza tra culture. Oltre a questo rimane la questione delle identità, del complesso rapporto con la convivenza tra culture, di quali identità la favoriscano e di quali invece la ostacolino. Come ultima nota, spero che questo breve viaggio nello studio del cambiamento valoriale abbia evidenziato il contributo che possono dare alla riflessione importanti strumenti come la European Values Study (EVS) e la World Values Survey (WVS).

Riferimenti bibliografici

Biolcati, F., Rovati, G. e Segatti, P. (a cura di) (2020) Come cambiano gli italiani. Valori e atteggiamenti dagli anni Ottanta a oggi. Bologna: il Mulino.

Inglehart, R. (1977) The silent revolution: changing values and political styles among Western publics. Princeton, New Jersey: Princeton University Press; trad. it. La rivoluzione silenziosa. Milano: Rizzoli. 1983.

Inglehart, R. e Welzel, C. (2005) Modernization, cultural change, and democracy. The human development sequence, Cambridge: Cambridge University Press.

Ladini, R., Biolcati, F., Molteni, F., Pedrazzani, A., Vezzoni, C. (2021) "The multifaceted relationship between individual religiosity and attitudes toward immigration in contemporary Italy", in: International Journal of Sociology, volume 51, issue 5, pages 390-411.

- March, J.G. e Olsen, J.P. (1989) *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. New York: The Free Press; trad. it. *Riscoprire le istituzioni. Le basi organizzative della politica*. Bologna: il Mulino. 1992.
- Meuleman, B., Davidov, D. e Billiet, J. (2009) "Changing attitudes toward immigration in Europe, 2002–2007: A dynamic group conflict theory approach", in *Social Science Research*, volume 38, issue 2, pages 352-365.
- Molteni, F. (2019) "Anti-Immigration Attitudes in Europe, 2002-2016: A Longitudinal Test of the Group Conflict Theory", in *Polis*, volume XXXIII, issue 2, pages 215-240.
- Molteni, F. (2020) *A Need for Religion: Insecurity and Religiosity in the Contemporary World*. Brill.
- Schadee, H.M.A., Segatti, P. e Vezzoni, C. (2019) *L'apocalisse della democrazia italiana. Alle origini di due terremoti elettorali*. Bologna: il Mulino.
- van Tubergen, F. (2020) *Introduction to sociology*. Oxon and New York: Routledge.
- Voas, D. (2009) "The rise and fall of fuzzy fidelity in Europe", in *European Sociological Review*, volume 25, issue 2, pages 155-168.

Relativismo e universali culturali: il contributo del sapere antropologico

Angela Biscaldi

Angela Biscaldi è professore di Antropologia culturale al Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche dell'Università Statale di Milano. Insegna Antropologia culturale presso il corso di laurea in Scienze Sociali per la Globalizzazione e Storia sociale dei media per il corso di laurea in Comunicazione e Società.

Abstract: *Il relativismo culturale è un concetto nato ed elaborato dall'antropologia culturale agli inizi del Novecento. L'intervento si propone di chiarirne significato e di discutere come, proprio attraverso lo studio delle differenze culturali, il relativismo antropologico mantiene viva la tensione comparativa e la ricerca di universali.*

*Il relativismo culturale non è un dogma,
è il metodo dell'antropologia culturale.*

Ugo Fabietti, 1999

In questo testo mi propongo di chiarire il significato del concetto di relativismo culturale in senso antropologico e il contributo che esso può dare alla comprensione dell'alterità e al dialogo interculturale.

Dopo averne spiegato la genesi, ne definirò il campo di riflessione e di azione, distinguendolo da altri concetti e atteggiamenti a cui di solito viene assimilato o con i quali viene confuso dal senso comune. Emergerà così, nel corso dell'argomentazione la proposta di considerare il relativismo culturale come un passaggio, senza dubbio complesso ma tuttavia fondamentale, nel percorso di ricerca di universali culturali.

Nascita di un concetto

Il relativismo culturale è una prospettiva che si afferma e sistematizza a metà Novecento negli Stati Uniti con l'antropologo Melville Herskovitz – noto proprio come il padre del relativismo culturale – ma le cui premesse vanno rintracciate in una serie di riflessioni teoriche e metodologiche precedenti di almeno cinquant'anni.

Ci sono infatti due autori, legati a due importanti paradigmi epistemologici che hanno dominato la storia dell'antropologia culturale della prima metà del Novecento, che hanno posto le basi perché questa prospettiva potesse nascere e legittimarsi.

In primis, la riflessione di Franz Boas, antropologo statunitense, di origine e formazione culturale tedesca, che fu il primo ad opporsi apertamente agli antropologi evoluzionisti e al loro approccio paternalista ed etnocentrico.

Gli evoluzionisti ritenevano, infatti, che la cultura umana fosse unica e che si fosse sviluppata progressivamente nel tempo, conformandosi presso tutti i popoli della terra essenzialmente nella stessa sequenza di sviluppo: i popoli avrebbero percorso nel loro cammino evolutivo – e di fatto stavano percorrendo, alcuni più velocemente, altri più lentamente - una sequenza di stadi culturali fissi, che li avrebbe portati “inesorabilmente” dalla selvatichezza originaria alla civiltà - rappresentata dalla società inglese di fine Ottocento.

Questa ideologia del progresso generava automaticamente il pensiero che l'alterità culturale fosse semplicemente una copia imperfetta, “meno evoluta”, della realtà occidentale; non permetteva alcun riconoscimento della differenza e quindi nessuna comprensione della stessa nei suoi propri termini. Nelle altre culture, gli evoluzionisti vedevano semplicemente una testimonianza, un documento vivente dei precedenti stadi evolutivi della cultura occidentale. Ne risultava un atteggiamento paternalistico – quando non apertamente razzista e discriminatorio – nei confronti delle culture cosiddette “primitive”, “selvagge”,

“incivili” (Fabietti, 1998)

Franz Boas, in un articolo del 1896, *I limiti del metodo comparato in antropologia*, si dissociò radicalmente da questa prospettiva sostenendo che ogni cultura fosse invece il prodotto di una storia particolare da ricostruire e conoscere nella sua specificità.

Il suo insegnamento – l’attenzione per *l’iter storico unico di ogni gruppo sociale* – fu al centro della riflessione teorica e della pratica etnografica di un’intera generazione di antropologi americani che, tra la prima e la seconda guerra mondiale, rifiutarono il presupposto della superiorità della cultura occidentale; essi praticarono una vera e propria *rivoluzione copernicana in antropologia*, allontanandosi dall’etnocentrismo e indirizzandosi verso una prospettiva di ricerca attenta ai contesti e ai significati simbolici contenuti ed espressi nelle rappresentazioni e nelle pratiche più diverse (Kroeber 1948).

Negli stessi anni un’altra rivoluzione epistemologica apportò un elemento decisivo per l’affermarsi della prospettiva relativista in antropologia. L’antropologo Bronislaw Malinowski, cittadino austriaco di origini polacche, sorpreso ad un convegno a Melbourne dallo scoppio della prima guerra mondiale, fu “confinato” alle Trobriand, un gruppo di isole ad est della nuova Guinea, dove trascorse un lungo periodo di vita e di ricerca nativi. La sua opera più importante, *Argonanuti del Pacifico Occidentale*, del 1922 diede vita alla prospettiva funzionalista olistica secondo la quale ogni elemento culturale doveva essere analizzato e poi compreso tenendo conto del suo funzionamento in relazione alla totalità della vita sociale; al tempo stesso, fondò il metodo dell’antropologia culturale, *l’osservazione partecipante*, ovvero la partecipazione diretta e prolungata alla vita delle comunità, basata sull’idea che solo condividendo un lungo periodo di tempo presso i gruppi umani studiati era possibile conoscere a fondo tutti gli aspetti del sistema culturale, analizzarli nella loro relazione di interdipendenza, per poi descriverli coerentemente.

Il contributo dell’ “osservazione partecipante” per la nascita del-

la prospettiva relativista è determinante. Il relativismo culturale infatti è nato più dall'osservazione, dalla pratica, che da un'esigenza teorica; è nato cioè dall'esperienza e dalla partecipazione diretta degli antropologi a forme di vita molto diverse. Con l'incontro etnografico gli antropologi portarono molti esempi della varietà di stili di vita e di pensiero e tentarono di mostrare come queste diversità si presentassero in sistemi coerenti di significato, che richiedevano un riconoscimento. Il riconoscimento era possibile solo dall'interno, imparando cioè a cogliere la "visione del mondo" dei nativi.

L'acquisizione di una visione dall'interno o *prospettiva emica* resterà uno dei punti più produttivi del relativismo: esso, infatti, non si limiti a rilevare e classificare la molteplicità culturale, ma si traduce in uno sforzo conoscitivo e relazionale – direi umano – importante.

Possiamo quindi affermare che le prospettive del particolarismo boasiano e del funzionalismo britannico - che hanno permesso l'abbandono dell'evoluzionismo vittoriano – sono state fondamentali per generare le condizioni per la nascita del relativismo culturale.

L'espressione "relativismo culturale" comparve per la prima volta in un articolo di *American Anthropologist* del 1947. Il contesto fu quello aperto dal lavoro della Commissione dei diritti umani delle Nazioni Unite per preparare la *Dichiarazione universale dei Diritti*, all'indomani della fine del secondo conflitto mondiale. Melville Herskovitz, allievo di Franz Boas, studioso di cultura afroamericana preparò una bozza "Statement on Human Rights", che il consiglio della *American Anthropological Association* revisionò, inviò alla Commissione, e pubblicò su *American Anthropologist*.

Secondo Herskovits, una dichiarazione universale dei diritti dell'uomo che non volesse essere etnocentrica e autocelebrativa, poteva essere formulata solo a partire dal riconoscimento che ogni uomo vive in una dimensione sociale e che dal mo-

mento della nascita ogni comportamento, aspirazione, valore dell'individuo è modellato dagli usi e dalle abitudini del suo gruppo di riferimento. Per questo "la personalità dell'individuo può affermarsi pienamente solo nel riconoscimento della cultura della sua società di appartenenza" (Herskovits 1947: 540).

In un articolo apparso su *American Anthropologist* nell'aprile del 1958 *Some further comment on cultural relativism*, Herskovits sottolineò la necessità di distinguere tra un *relativismo intra-culturale* e uno *inter-culturale*.

Ogni società, sottolineò l'autore, è dotata di regole di condotta e sistemi di valori che i suoi membri incorporano dalla nascita e non mettono quasi mai in discussione. Intraculturalmente, cioè all'interno di ogni società, ogni atto che cade al di fuori dei limiti dei comportamenti accettati – ogni comportamento fuori norma – è sanzionato. Tutte le culture sono fortemente normative in questo.

Il relativismo culturale entra in gioco, invece, a livello interculturale, quando, cioè, si incontrano individui che hanno subito processi di inculturazione in contesti sociali diversi.

Ne *Lo specchio dell'uomo*, Clyde Kluckhohn riprese e rinforzò la prospettiva di Herskovits:

Alcuni temono che il principio di relatività culturale indebolisca la moralità. "Se lo fanno i Bugabuga perché non possiamo farlo noi? Tutto è in ogni modo relativo." Ma questo è esattamente ciò che la relatività culturale *non* significa.

Il principio di relatività culturale non significa che, se i membri di una tribù selvaggia possono comportarsi in un certo modo, ciò dia un'autorizzazione intellettuale per tale comportamento in tutti i gruppi. La relatività culturale significa, al contrario, che l'idoneità di ogni usanza positiva o negativa, deve essere valutata in relazione alla maggiore o minore armonia di quest'uso con altre abitudini del gruppo.

L'averne molte mogli ha un senso economico fra i pastori, non fra i cacciatori. Mentre genera un sano scetticismo riguardo all'eternità di ogni valore caro a un popolo determinato, l'antropologia non nega da un punto di vista teorico l'esistenza di principi morali...

Similmente, il fatto che un capo Kwakiutl parli come se fosse affetto da una mania di grandezza e di persecuzione, non significa che la paranoia non sia un male reale nell'ambito della nostra cultura. L'antropologia ha dato della relatività del normale una nuova prospettiva che dovrebbe portare ad una maggiore tolleranza e a una maggiore comprensione delle devianze socialmente innocue. Ma non ha affatto distrutto le norme o l'utile tirannia del normale. (1979: 52)

Il relativismo culturale *chiede quindi, in primo luogo, di guardare dentro al contesto in cui vivono gli individui anziché guardare fuori*, ricordando l'importanza dei processi di inculturazione e socializzazione per gli individui. È quindi, in prima battuta, una postura intellettuale che ci fa prendere consapevolezza dei condizionamenti generati dalla cultura di appartenenza in quanto insieme complesso di modelli impliciti di comportamento.

Ben consapevoli dell'esistenza di una grande varietà di pratiche e di codici etici, gli antropologi non rinunciarono e non rinunciano alla convinzione che sia possibile un approccio alle questioni etiche in una prospettiva universale.

Il compito dell'antropologia secondo i primi antropologi relativisti è proprio quello di elaborare tecniche per tenere sotto controllo le differenze di significato tra valori apparentemente simili e per trovare somiglianze quando i fenomeni appaiono sostanzialmente diversi agli occhi dell'osservatore. (1955: 677) cioè trovare somiglianze là dove sembrano esserci solo differenze e, viceversa, trovare differenze là dove tutto sembra essere banalmente uguale.

Questa ricerca si lega alla *distinzione tra universali e assoluti*.

Universale è, come già indicavano Franz Boas e Bronislaw Mali-

nowski, la ricerca di ogni cultura di soddisfare i bisogni dei suoi membri; assoluta è l'attribuzione di un carattere di universalità alle proprie e particolari modalità di soddisfazione di un bisogno.

La ricerca di universali non deve essere confusa con l'imposizione di assoluti (cioè con l'imposizione acritica del proprio stile di vita e di pensiero) e si pone, invece, come base necessaria, condivisa, per il dialogo interculturale.

Ciò che il relativismo culturale non è

Il relativismo culturale, di cui abbiamo ricostruito la nascita, non deve essere confuso con il relativismo sofisticato, lo scetticismo, o il nichilismo – prospettive a cui viene genericamente e vagamente assimilato. Non sostiene l'impossibilità per l'individuo di pronunciare giudizi, l'indifferenza di tutti i valori o l'inesistenza di qualsiasi concetto di verità.

Al contrario mette in luce, come abbiamo visto con Melville Herskovits e Clyde Kluckhohn, che i processi di inculturazione e socializzazione indirizzano gli individui verso particolari visioni di ciò che è bello/brutto, buono/cattivo, giusto/ingiusto, visioni che gli individui apprendono e per le quali provano un forte attaccamento emotivo ed affettivo al punto da entrare in crisi quando scoprono che esistono visioni del mondo diverse e al punto da trovarsi spesso privi degli strumenti concettuali ed espressivi per rapportarvisi.

C'è una fondamentale distinzione anche tra il nichilismo e il relativismo culturale in senso antropologico (Knorpp 1998): il nichilismo afferma che non ci sono verità, il relativismo culturale afferma che ce ne sono molte, e contestuali, e con esse occorre entrare in relazione e avviare il dialogo.

Ammettere che esistono punti di vista e valori diversi dai propri non significa rinnegare i propri ma piuttosto mantenerli in vita e rinnovarli attraverso il continuo confronto critico (Aime 2006).

È vero che i primi sostenitori del relativismo culturale- Franz Boas, Melville Herskovits, Ruth Benedict- associarono relativismo e tolleranza, preoccupati di dover sostenere la pari dignità di tutti i modelli di cultura di fronte all'etnocentrismo della cultura occidentale. Melville Herskovits sostenne, ad esempio che il relativismo culturale comporta la tolleranza per abitudini diverse dalle nostre (1948, 1951).

Tuttavia, dalla constatazione di una pluralità di visioni del mondo non discende automaticamente il dovere alla tolleranza indiscriminata. Come ci ricorda Tzvetan Todorov:

L'altro non è positivo semplicemente perchè è altro...Come accade negli incontri tra uomini, e proprio perché ad incontrarsi sono uomini e non culture astratte, certi contatti sono buoni, altri meno. Ma l'aspetto fondamentale, il risultato sempre vincente in un incontro tra culture, quello che nessuno può sottrarci, è lo sguardo critico che ciascuno rivolge a sé (1995:133).

Todorov sostiene che la *storicità dell'individuo* non gli impedisce di esprimere giudizi di valore, anzi è essa stessa condizione della possibilità di porsi responsabilmente nel mondo; nell'espressione del giudizio diventa centrale però *l'aspetto di critica culturale*, che non significa certo giustificazionismo o eccesso di autoriflessività, ma che permette, invece, quella dialogicità necessaria perché si avvii un processo di avvicinamento alle ragioni dell'altro (Borutti 1993, 1999).

Inoltre, il concetto stesso di "tolleranza" è un concetto problematico. Nel suo significato etimologico (da *tolus*, peso; portare un peso e quindi, metaforicamente, sopportare), comporta un'idea di accettazione o, peggio, sopportazione dell'altro che è molto diversa da quella dialettica di sguardi e da quel riposizionamento, reciprocamente fecondo, che sta alla base della pratica del relativismo culturale.

Il relativismo culturale non propone quindi un generico concetto di tolleranza, ma la necessità di sospendere il pregiudizio, rinunciare all'applicazione a-critica delle proprie categorie e

sforzarsi di percorrere la via dell'ascolto e del dialogo.

Sostiene che solo *la pratica dei valori in cui noi crediamo e che difendiamo* può generare cambiamento. Come scrive Umberto Eco:

Il maestro di una città italiana dovrebbe aiutare i suoi bambini italiani a capire perché altri ragazzi pregano una divinità diversa, o suonano una musica che non sembra il rock. Naturalmente lo stesso deve fare un educatore cinese con bambini cinesi che vivono accanto ad una comunità cristiana. Il passo successivo sarà mostrare che c'è qualcosa in comune fra la loro musica e la nostra musica, e che anche il loro Dio comanda alcune cose buone. Obiezione possibile: noi lo faremo a Firenze, ma poi lo faranno anche a Kabul? Bene, questa obiezione è quanto di più lontano possa esserci dai valori della civiltà occidentale. Noi siamo una civiltà pluralistica perché consentiamo che a casa nostra vengano erette moschee, e non possiamo rinunciarvi solo perché a Kabul mettono in prigione i propagandisti cristiani. Se lo facessimo, diventeremmo talebani anche noi.

Il parametro della tolleranza della diversità è certamente uno dei più forti e dei meno discutibili, e noi giudichiamo matura la nostra cultura perché sa tollerare la diversità, e barbari quegli stessi appartenenti alla nostra cultura che non la tollerano. Punto e basta. Altrimenti sarebbe come se noi decidessimo che, se in una certa area del globo ci sono ancora cannibali, noi andiamo a mangiarli così imparano. Noi speriamo che, visto che permettiamo le moschee a casa nostra, un giorno ci siano chiese cristiane o non si bombardino i Buddha a casa loro. Questo se crediamo nella bontà dei nostri parametri (Eco 2001)

Il relativismo culturale non è un dogma; non ritiene cioè che tutto ciò che è diverso sia per ciò stesso necessariamente e automaticamente un bene. Non minimizza la portata delle differenze e non si compiace di una generica "diversità" culturale. Ma neppure esagera l'importanza delle appartenenze culturali nelle vite degli individui, facendo l'errore del culturalismo, cioè

ritenendo che gli uomini e le donne aderiscano meccanicamente alla loro cultura di appartenenza, in un modo tale che essa determini tutti i loro pensieri e comportamenti (Aime 2004, 2006).

Il relativismo culturale è piuttosto un metodo, un atteggiamento che consiste nella sospensione del pregiudizio e nell'accostarsi ad ogni espressione di differenza animati dal desiderio di conoscerla e comprenderla. Significa riconoscere che gli individui sono immersi in tradizioni culturali che certamente sono per loro importanti, ma non determinano completamente le loro scelte. Per questo le possibilità del dialogo e del cambiamento sono possibilità sempre aperte.

La tradizione culturale che forma gli uomini non può essere ritenuta una gabbia. È costitutiva del loro essere umani ma non può e non deve impedire né il riconoscimento della propria particolarità, né la conoscenza dell'altro, né la ricerca di universali comuni.

Dal riconoscimento dell'essere particolari alla ricerca di universali

Clifford Geertz, antropologo statunitense della seconda metà del '900, erede dell'impostazione particolaristica e storicista di Franz Boas, rifiuta nettamente l'identificazione del relativismo culturale con il nichilismo o il soggettivismo.

Nell'articolo *Gli usi della diversità* (2000) presenta una delle più appassionante difese del relativismo culturale, definendolo come l'invito a considerare gli altri *alternative per noi* e non alternative a noi.

Considerare gli altri delle alternative a noi significherebbe fare un vuoto esercizio intellettuale: pensare come sarebbe stata la nostra vita se fossimo nati altrove, se le nostre traiettorie biografiche fossero state diverse ("che ne sarebbe di me se fossi nato in Nigeria?")

Considerare *gli altri alternative per noi*, significa vedere gli altri come alternative concrete, *a noi contemporanee*, che potenziano, ampliano la nostra visione del mondo, qui e adesso (“da quali altri punti di vista può essere/viene considerata questa situazione?”, “esiste un altro modo di risolvere questo problema?”)

Una prospettiva di relativismo culturale significa, allora, allargare la nostra comprensione, includere altri punti di vista, prendere in considerazione la possibilità del cambiamento nel nostro modo abituale di pensare, per *trovare modi difendibili di fare spazio alla diversità* (Shweder 1990).

Geertz esorta a “imparare a comprendere ciò che non possiamo accettare”, ricordandoci che proprio nel momento in cui ci troviamo di fronte a pratiche per noi ingiustificabili - dalle mutilazioni genitali femminili, ai campi di concentramento, alla pena di morte - proprio in quel momento siamo chiamati a conoscere in profondità i contesti che le producono, per continuare a cercare un dialogo potenzialmente capace di trasformazione sociale:

Farlo è enormemente difficile ma lo è sempre stato. Comprendere ciò che ci è estraneo in qualche modo e che verosimilmente può restare tale senza minimizzarlo con vaghi commenti di “varia umanità”, senza vanificarlo con un atteggiamento indifferente alla “a ciascuno il suo” né respingerlo considerandolo affascinante e persino attraente ma illogico, è un’abilità che dobbiamo faticosamente apprendere e una volta appresala (sempre in modo imperfetto), dobbiamo continuamente sforzarci di tenere in vita (2000: 559)

All’interno di questa prospettiva, può essere utile ricordare la nozione di *equivalente omeomorfo*, introdotta da Raimundo Panikkar (2003). Interrogandosi sulla possibilità di elaborare una carta dei diritti umani fondamentali, egli sostiene che è inutile chiedersi se i “nostri” diritti umani sono presenti anche in altre culture; occorre piuttosto andare alla ricerca di equivalenti

omeomorfi, cioè equivalenti funzionali.

Pannikar confronta il concetto occidentale di “diritto umano” con quello indiano di “dharma” e “svadharma”. Nella tradizione indiana, la parola dharma è quella che si avvicina di più alla nostra nozione di diritto occidentale in quanto “il dharma è l'ordine della realtà intera, ciò che mantiene insieme il mondo”.

Al tempo stesso il concetto di dharma amplia la nostra idea di diritto dal momento che secondo la visione indiana i diritti non riguardano solo l'uomo ma anche la totalità del mondo naturale e animale; non sono soltanto diritti ma sono anche, in maniera interdipendente doveri, nei confronti della società, del mondo naturale, delle altre specie viventi; non sono assoluti, ma intrinsecamente relativi al contesto.

L'autore auspica un dialogo tra equivalenti omeomorfi per una dichiarazione dei diritti realmente universale. Con una metafora sintetizza questo compito:

I Diritti dell'uomo sono una delle finestre attraverso cui una cultura particolare si dà la visione di un ordine umano giusto per gli individui che vi partecipano. Ma coloro che vivono all'interno di quella cultura non vedono la finestra. Possono vederla solo facendo appello all'aiuto di un'altra cultura che, a sua volta, vede attraverso un'altra finestra. Ora, io pongo come postulato che il paesaggio umano così come è stato scorto attraverso una data finestra è allo stesso tempo simile alla, e diverso dalla, visione che ne offre un'altra finestra. Se questo è il caso, dobbiamo mandare in frantumi le finestre e fare di quei molteplici punti di vista una sola apertura – con il conseguente pericolo di un crollo strutturale – oppure dobbiamo allargare il più possibile i punti di vista e, soprattutto, far prendere coscienza alla gente del fatto che c'è - e che bisogna vi sia - una pluralità di finestre? Scegliere questa seconda opzione significa optare in favore di una sano pluralismo. (1003:171-172)

Il relativismo culturale quindi, ben lungi dal chiuderci dentro isole culturali incommensurabili, dallo spingerci ad un rinun-

ciatario, benevolo, giustificazionismo, dal sostenere la morale del “a ciascuno il suo”, si configura piuttosto come l’assunzione responsabile di “una scelta di preoccupazioni” (Geertz 2000).

Ci chiede, cioè, di prendere consapevolezza della natura parziale, storica, dei nostri giudizi e di ampliare il nostro sguardo. Ci invita a non sottrarci al confronto; ad impegnarci nella ricerca di soluzioni che, per essere efficaci, non devono essere imposte, ma il più possibile condivise, alla ricerca di modalità possibili di comprensione e convivenza pacifica.

Riferimenti bibliografici

Aime, Marco

2004 *Eccessi di cultura*, Einaudi, Torino

2006 *Gli specchi di Gulliver. In difesa del relativismo*, Bollati Boringhieri, Torino

Boas, Franz

1970 “I limiti del metodo comparativo in antropologia” in Bonin, Marazzi (a cura di), *Antropologia culturale. Testi e documenti*, Hoepli, Milano (ed. or.1896)

Borutti, Silvana

1993 *Per un’etica del discorso antropologico*, Guerini e Associati, Milano

1999 *Filosofia delle scienze umane*, Bruno Mondadori, Milano

Eco, Umberto

2001 “Le guerre sante passione e ragione” in *la Repubblica* del 5 ottobre 2001

Fabietti, Ugo

1998 *Alle origini dell’antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino

Geertz, Clifford

2000 “Gli usi della diversità” in Borofsky, Robert (a cura di), *Antropologia culturale oggi*, Meltemi, Roma, pp.546-559 (ed. or. 1996)

Herskovits, Melville J.

1947 “Statement on Human Rights”, *American Anthropologist*, n.4, 1

1948 *Man and His Work*, Knopf, New York

1951 “Tender- and Tough-.Minded Anthropology and the Study of Values in Culture” *Southwestern Journal of Anthropology*, Vol.7, No.1, pp.22-31

1958 "Some Further Comments on Cultural Relativism", *American Anthropologist*, vol. 60, no.2, pp.266-273

Kroeber, Alfred

1948 *Anthropology*, Hartcourt and Brace, New York

Knorpp, William Max Jr

1998 "What Relativism Isn't", *Philosophy*, vol.73, no.284, pp.277-300

Kluckhohn, Clyde

1955 "Ethical relativity: Sic et non", *The Journal of Philosophy*, vol.52, no.23, pp.663-677

1979 *Lo specchio dell'uomo*, Garzanti, Milano (ed. or.1949)

Malinowski, Bronislaw

2004 *Argonauti del Pacifico Occidentale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2voll (ed. or.1922)

Pannikar, Raimundo

2003 "La nozione di diritti dell'uomo è un concetto occidentale?" in Serge Latouche (a cura di), *Il ritorno dell'etnocentrismo. Purificazione etnica versus universalismo cannibale*, MAUSS # 1, Bollati Boringhieri, Torino, pp.168-197

Shweder, Richard A.

1990 "Ethical Relativism: Is There a Defensible Version?" in *Ethos*, vol.18, no.2, pp.205-218

Todorov, Tzvetan

1995 *Le morali della storia*, Einaudi, Torino

A constructivist approach to intercultural norms

Richard Evanoff

Richard Evanoff is Professor of International Communication at Aoyama Gakuin University (Tokyo). Evanoff studied philosophy and humanities at Milligan College (BA) and the University of Chicago (MA) in the US, and was awarded a Ph.D. degree in philosophy from the University of Lancaster in the UK. Evanoff is a member of the International Academy for Intercultural Relations (IAIR), the International Association for Environmental Philosophy (IAEP), the International Society for Environmental Ethics (ISEE), the International Society for Universal Dialogue (ISUD), the Japan Association of Language Teachers (JALT), and Global Issues in Language Education (GILE). In addition, Evanoff has served as editor of the literary journals, *Printed Matter* and *Edge*, and has been active with various NGOs concerned with social and environmental issues, including Friends of the Earth Japan, the Planet Drum Foundation, and the International Green Network, which he co-founded.

Abstract: *This workshop introduces participants to the emerging field of intercultural philosophy, which considers how people from different cultures can get along with each other despite having different ideas about the world and how to live in it. The workshop will follow a lecture–discussion format and cover the following topics: differences between social scientific and philosophical methodologies for studying intercultural relations; how cultural norms related to beliefs, values, and behavior are constructed within and between cultures; universalist, relativist, and constructivist approaches to intercultural norms; how dialogue on intercultural norms might be conducted; general approaches to intercultural philosophy; and specific areas of study, including metaphysics, ontology, philosophy of mind, logic, epistemology, value theory, ethics, political philosophy, and globalization.*

Intercultural philosophy and intercultural relations

This paper attempts to develop a constructivist approach to intercultural norms, a topic of concern to the emerging field of *intercultural philosophy*, which considers how people from different cultures can get along with each other despite having different ideas about the world and how to live in it (full-length introductory works include Wimmer 2004 and Wallner et al. 2010). Intercultural philosophy has the potential to make a significant contribution to intercultural relations as a transdisciplinary area of study. Whereas *interdisciplinary* approaches to intercultural relations involve researchers sharing perspectives from within the limits of their own disciplines (psychology, sociology, anthropology, linguistics, political science, philosophy, etc.), *transdisciplinary* approaches attempt to *integrate* perspectives from each of these fields into a wider, more comprehensive framework (Nicolescu 2008).

A related idea is a shift from an exclusive focus on *intercultural* relations, in which the *interactions* people from different cultures have with each other do not result in any change in their respective points of view, to a consideration of *transcultural* relations, in which the *transactions* people have with each other mutually transform their perceptions of the world and how to act in it (cf. Barnlund's [1970] *transactional model of communication*). Hoerder, Herbert, and Schmitt define *transculturation* as a "... process of individuals and societies changing themselves by integrating diverse cultural life-ways into dynamic new ones" (2005, p. 13). Such transformation involves challenging the views that our respective cultures have socialized us into accepting, being open to adopting at least some (rarely all) of the views of people from another culture, and being able to combine aspects of both our own culture and the other culture into an entirely new conceptual framework which is distinct from either of the original cultures.

Social science vs. philosophical methodologies for studying intercultural relations

To date much of the research conducted in the field of intercultural relations has been from a social science perspective, which attempts to empirically describe the beliefs, values, and forms of behavior of people from different cultures, often in a comparative way (this is how people from Culture A think, while this is how people from Culture B think), although attempts may also be made to empirically investigate what actually happens when people from different cultures interact or transact with each other. In any case, empirical approaches to intercultural relations are concerned with observing “the world as it is” and scientifically describing what is observed. We may, for example, observe that bowing is a widely practiced form of nonverbal communication when Japanese people greet each other, while shaking hands is more common in American culture, thus empirically describing a cultural difference in a comparative manner.

Now consider an intercultural situation in which a Japanese person and an American person meet each for the first time and attempt to greet each other. When the American president Barack Obama met the Emperor of Japan in 2009, Obama both bowed and shook hands with the emperor. The emperor shook hands but did not bow in return. Obama was criticized by some (not all) Americans for his “treasonous” behavior since official protocol in the United States is that the president does not bow to anyone (it is also official protocol in Japan for the emperor to not bow to anyone). Having observed this event, we may then move beyond empirical description to a *theoretical analysis* of why this cross-cultural “conflict” occurred. We may note that bowing in Japan is usually interpreted as expressing respect, whereas bowing among Americans may be interpreted, at least in some situations and by some people, as a sign of subservience. The “conflict,” therefore, involves not simply a difference in

outward behavior (which can be observed), but also a difference in underlying values (which can be theoretically analyzed). More generally, while empirical approaches to intercultural relations record observed facts, theoretical approaches attempt to offer an *explanation* of those facts.

Normative approaches to intercultural relations consider what people from different cultures *should* do when they interact with each other. When Obama greeted the emperor he could have simply shook hands on the presumption that the emperor would have accommodated himself to American culture. On the other hand, Obama could have assimilated himself to Japanese culture (when in Japan do as the Japanese do) by simply bowing to and not shaking hands with the emperor. Or Obama could have done neither but simply given the emperor a high-five and said, "Hey man, how's it going?" The point is that Obama had a variety of choices about how he might greet the emperor and, moreover, that simply knowing the empirical fact that Japanese have a tendency to greet each other by bowing and Americans have a tendency to shake hands tells him absolutely nothing about how he *should* act in this intercultural situation. Asking what people might do in such situations is part of what a normative approach to intercultural relations is all about and it is clear that we cannot arrive at an answer to this question by simply empirically observing and comparing what people from different cultures actually do.

Whereas empirical approaches to intercultural relations involve observing and describing reality as it is, normative approaches attempt to imagine reality as it might be. Conflicts between people from different cultures cannot be resolved simply by saying, "This is the way things are done in my culture and this is the way things are done in your culture." Rather, a solution to the conflict must first be imagined and then implemented, so that the solution, which initially exists only as an idea inside our heads manifests itself in the real world. Since any solutions

we might imagine do not yet exist in reality, they cannot be empirically observed. In other words, normative solutions to intercultural conflicts cannot be arrived at on the basis of empirical science but only through philosophical reflection.

Philosophers are often criticized on the ground that they, unlike social scientists, do not deal with the “real world,” but rather with an ideal imaginary world that does not actually exist. But it is precisely the human ability to imagine different realities that enables us to create entirely new situations in which the problems we mutually face are resolved. Even if we do not actually reach the ideal solution we are capable of imagining, the ideal still gives us a direction to be moving towards. We can imagine a world without poverty, climate change, or intercultural conflict, for example, and then try to do something about these problems, even though we may be incapable of ever fully solving them.

Empirical and theoretical approaches to intercultural relations are indeed necessary for identifying cross-cultural problems and analyzing why they occur, but a philosophical normative approach is also necessary if we are to have any hope of actually solving those problems. In fact, despite their presumed commitment to objectivity, the social sciences often make value judgments and offer normative prescriptions for what should be done to solve the social problems they study. It is not uncommon at all for economists, for example, to say things like, “Interest rates *should* (or *should not*) be raised”). Philosophy simply brings this process into the open by clarifying what the options are and then allowing the appropriate persons to decide for themselves which options should be adopted. (For a fuller treatment of the issues discussed here, see Evanoff 2015b; 2016b.)

What are cultural norms?

Cultural norms are mutually shared expectations among the people of any given social group about which beliefs, values, and forms of behavior the members of that group *should* adopt (Evanoff 2016a). As such, cultural norms are part of what is sometimes referred to as *subjective* or *deep culture* (Stewart and Bennett 1993; Shaules 2010 respectively). To use Weaver's (2000) iceberg analogy, *objective* or *surface culture* consists of those aspects of culture which exist as part of objective reality, are *visible* or *material*, and, therefore, can be sensed (food, music, architecture, etc.), similar to that part of an iceberg which appears above the waterline. Subjective or deep culture, on the other hand, is *invisible* or *immaterial*, since it exists only within human minds, like the part of an iceberg which exists beneath the waterline. Despite being subjective, it is possible for social science to empirically describe the beliefs, values, and forms of behavior of different cultures using both quantitative and qualitative research to record what people say about these topics. Moreover, norms are not only *subjective* in the sense that they are held in individual minds, but also *intersubjective* in that they are shared with others.

Social science considers the extent to which a given norm or set of norms are intersubjectively held by the members of a given social group, however defined (from small groups to nations to humanity as a whole). Philosophy, however, analyzes norms as *concepts*, apart from the empirical question of how widely any given norm is shared by the members of a social group. In some cases, norms may simply be rules that govern social interactions (bowing and hand-shaking); in other cases, they may represent what Weber (1949) called *ideal types*. For example, while recognizing that no person is ever a "pure" collectivist or a "pure" individualist (as ideal types), collectivism and individualism can nonetheless be studied as values in themselves. A collectivist is a person who *tends* to go along

with others; an individualist is a person who *tends* to go her own way; and there may be people in the middle who act in one way or the other on different occasions.

The basic approach Hofstede (2001) uses for his *cultural dimensions theory* is to set ideal types, such as collectivism and individualism, at either end of a continuum. Individual responses to questionnaires result in bell curves, the means of which can be compared across nations (although Hofstede must still contend with the problem of how meaningful national statistical averages are in relation to individual people; see Brewer and Venaik 2012). Qualitative research does a better job of sussing out the views of individuals, but encounters the opposite problem of being unable to make any generalizations about norms at higher levels of social organization. Intercultural philosophy would examine collectivism and individualism as values in themselves, and also consider the question of how collectivists and individualists might successfully interact with each other, given the tendency of collectivists to follow the group and individualists to go their own way.

Metanormative approaches to intercultural philosophy

Whereas normative approaches to intercultural relations concern themselves with cultural norms in and of themselves, and consider which norms might be plausibly adopted in intercultural situations, *metanormative* approaches investigate the processes by which people from different cultures might arrive at shared beliefs, values, and forms of behavior which enable them to successfully interact with each other. Three metanormative approaches to intercultural philosophy will be examined next (for fuller treatments see Evanoff 2004; 2010).

Universalism

Universalism is based on the *realist* view that if the world is the

same for all observers and if we are all members of the same species with evolved brains that reason in the much same way, then no significant differences in ideas or norms across cultures should be possible. *Foundationalism* attempts to ground norms on certain *objective* principles which are thought to apply equally to everyone regardless of culture. The law of gravity, for example, is true not because I (subjectively) or my culture (intersubjectively) think it is true; rather, the law of gravity is true because it based on how things actually are in the world (objectively). Science, in general, is true not just for me or my culture but for everyone. Other foundational views posit the existence of natural laws related not just to the physical world but also to ethics and morality, or a universal rationality, which is innate to all humans or part of our shared evolutionary heritage. Additional examples of foundationalism include the notion that there can only be one “true” religion which should be accepted by all people or that history is moving inexorably in the direction of a single “correct” political and economic order (capitalism or communism depending on your perspective).

In contrast to foundational attempts to establish universal values and ways of thinking, there are also empirical, *inductive* approaches that search for certain values and ways of thinking, referred to as *cultural universals*, which are, it is contended, shared by every culture. Anthropologists have noted that all known cultures have norms related to food and marriage, for example. Brown (1991), for example, has identified 67 such universals that are unique to humans but also found in all human cultures, while Pinker’s (1995) more comprehensive list includes some 400 items, although some, such as social organization, are also shared with non-human species. In intercultural philosophy, Mall (2000) defends the view that there is a *philosophia perennis* (one universal, “true” philosophy), which different philosophical traditions articulate in different ways. Indeed, it may be possible for people from different cultures to find “common ground” in

the form of overlapping ideas, values, and norms, although the differences that remain may still be a source of conflict and must be contended with.

The chief difficulty with foundational attempts to establish universal norms is that if, as foundationalists contend, norms can be grounded on objective reality, then they should be as obvious to everyone as the existence of the sun and moon. But in fact there is little agreement and much debate across cultures regarding which norms might be foundational. Even science, which is widely accepted throughout the world, is subject to revision as new evidence leads to shifts in scientific paradigms (Kuhn 2012). The main problem faced by inductive approaches to universal norms is that nearly all of the cultural universals that have been identified thus far are *general* (indeed, all known cultures have norms related to marriage), while there is little or no universality with regard to the *specific* norms that are actually adopted by different cultures (norms related to marriage in fact differ widely across cultures). It may be easier to establish biological universals based on physical necessity (all humans need food to survive) than cultural universals, which are a matter of choice (cultures adopt different norms related to which foods are acceptable to eat and which are taboo). And if culture is a matter not of necessity but of choice, then different cultures are capable of making different choices.

Particularism

A second metanormative position in intercultural philosophy is *particularism*, which is frequently associated with the *idealist* view that cultural norms are purely subjective (held within individual minds) or intersubjective (shared among individuals in a social group). The key word here is *purely*, since idealists deny the possibility that any appeal may be made to objective reality to resolve differences in how people think about or act

the world, whether between individuals or between cultures. Whereas universalists are frequently tempted to regard their own culture as the “one true culture” that should be followed by everyone (*monism*), and hence may attempt to impose their culture on others (*cultural imperialism*), particularists adopt the view that each culture is ultimately unique and, moreover, that different cultures are able to provide good lives for their members in a great variety of ways (*pluralism*). In intercultural philosophy Fornet-Betancourt (2000) adopts a postmodern stance, which similarly advocates for a plurality of philosophical perspectives, particularly with regard to cultures that historically have been ignored or oppressed by dominant cultures.

Rather than create a global monoculture based on the prescription that all cultures should give up their traditional cultures (a process known as *detraditionalization*) and embrace *modernity*, particularists celebrate cultural diversity. Cosmopolitanism is similarly rejected on the ground that it leads to *cultural homogenization*. Everyone ends up wearing the same kind of clothes, listening to the same kind of music, watching the same kind of movies, eating the same kind of food, etc. Cultures begin to look like international airports, which are basically the same everywhere despite superficial differences. While cultural diversity can indeed be regarded as a good thing, particularism easily leads to a less defensible position, however—*cultural relativism*— which holds that each culture should be simply accepted and respected as it is. It is impossible for persons from one culture to criticize the norms of another culture since any criticisms that are offered can only be made from the ultimately ethnocentric perspective of their own culture.

Although cultural relativism is typically seen as a “progressive” point of view and is widely endorsed in the field of intercultural relations, it in fact highly regressive since it implies that cultural norms must simply be accepted blindly with no possibilities

for criticism or change. Whereas *multiculturalism* is typically understood positively as the affirmation of cultural differences, some interpretations of the term may suggest more negatively that people are obliged to follow their own cultural traditions and, furthermore, that any attempt to incorporate elements from another culture into one's own culture compromises cultural "purity." As a result, people are often left in the "rut" of their own cultures, with no opportunity to learn from other cultures. By insisting that particular cultures remain separate, relativism can be easily used to support nationalism, religious fundamentalism, and other forms of cultural parochialism. In a globalizing world in which people from different cultures encounter each other more frequently, the idea "you have your culture and I have mine" provides absolutely no guidance for how people from different cultures can effectively cooperate together with each other.

Constructivism

A third metanormative approach to intercultural philosophy is *constructivism*, of which there are many versions. Whereas some constructivist positions focus exclusive attention on the individual person (e.g., Kelly's [1991] *personal construct psychology* and Glaserfeld's [1995] *radical constructivism*) and others limit themselves to a consideration of social interactions (e.g., Berger and Luckmann's [1966] *social constructionism* and its successors; see Burr [2003]), the version of constructivism embraced here—*transactional constructivism*—considers how beliefs, values, and norms are constructed not only at the psychological and sociological levels but also in relation to an objectively real physical world, along the lines suggested by Wallner's (1994) *constructive realism* (see also Evanoff 2006b). Any ideas we form about the world and how to act in it are not purely arbitrary, but rather constrained by how the world itself actually is (Hayles 1991). We cannot subjectively or

intersubjectively deny that global warming exists, for example, simply because we think so; the objective facts of the situation also need to be taken into consideration. (For a more detailed treatment of transactional constructivism in the context of intercultural dialogue on environmental ethics, see Evanoff 2011, Part II).

Transactional constructivism acknowledges the empirical fact that people from different cultures have different ideas about what is true, good, and beautiful, and varying norms about how to act in the world (*cultural relativity*), but rejects the dictum that such differences should simply be accepted and respected as they are, without subjecting them to further critical reflection (*cultural relativism*). With particularists, constructivism also rejects the monist notion that there is only one “true” or “correct” set of norms that should be adopted by everyone and accepts the pluralist contention that different cultures are capable of coming up with different ways of creating good lives for their members. Certainly there is no one single form of culture which all societies should be moving towards. Nonetheless, constructivism attempts to move beyond pluralism as such to consider how dialogue between people from different cultures can enlarge their respective cultural positions.

Constructivism adopts the perspectivist view that since no culture is capable of realizing all possible goods, no single culture can represent the whole. Rather, each culture offers a limited perspective of the good life and no culture provides a model that every other culture must follow. Nonetheless, by sharing our perspectives with each other through cross-cultural interactions, we obtain a wider view of the various ways in which it is possible for humans to live. While we may never be able to acquire a completely holistic God's-eye view of all human possibilities, we are still able to acquire a wider perspective by considering the views of others whose cultures are different from our own.

In the Indian parable of the blind men and the elephant, each of the men touching the elephant thinks that he alone knows what the elephant “really is” (the man touching the tail thinks the elephant is like a snake, the man touching the leg thinks the elephant is like a tree, the man touching the tusk thinks the elephant is like a sword, and so on). If the men were to communicate their experiences with each other, however, and then try to extend their own experience by moving around to touch different parts of the elephant, they would have a much more comprehensive understanding of the elephant, even though they would still never see the elephant as a whole. Constructivism, which involves sharing perspectives with others, goes far beyond the particularist notion that cultures are incapable of transcending their own points of view and, therefore, must simply be accepted and respected as they are.

While respect is certainly a virtue, constructivism contends that since cultural norms are simply *ideas*, they can be critically examined and imaginatively reconstructed in ways that might be more useful. What should be accepted and respected are not *norms*, but *people*. A standard principle of both debate and negotiation theory is that persons should be separated from positions. There is a difference between saying, “That’s a bad idea” and “You’re a bad person for holding that idea.” Nonetheless, *constructive criticism* undertaken in a spirit of good will is still preferable to *destructive criticism*, which demeans the views of others or merely asserts the supposed “superiority” of one’s own views, since the aim is not for one side or the other to “win the argument,” but rather for both sides to arrive at a more comprehensive point of view, which may either resolve or mitigate their differences even if total agreement is never achieved. Towards this end, it is also useful to adopt an open rather than a defensive attitude towards the constructive criticisms of others.

It is not necessary to simply accept the norms of either our own

or another culture as “good” or equally valid. The socialization processes we experience in our own cultures (through parents, teachers, peers, etc.) teach us how to interact successfully with people from our own cultures, but they tell us absolutely nothing about how to interact successfully with people from cultures whose norms are different from our own. Within cultures, individuals rarely conform completely to all of the norms they have been socialized into accepting, but rather have the ability to reflect back on those norms and to decide which norms they will continue to accept and which they will abandon. If a given norm is rejected by a sufficient number of people in a particular culture, that norm may ultimately be abandoned. Cultural norms are never absolute and unchanging (as universalists sometimes claim). Rather, the process by which norms are built, maintained, and even destroyed is, as Casmir (1997, p. 1) writes, a *dynamic* one.

If cultural norms are socially constructed within cultures, then there is absolutely no reason why they cannot also be constructed between cultures. Sojourners rarely simply adapt themselves to the norms of the cultures they visit or live in (the *assimilationist* view), but rather engage in a selective process of deciding for themselves which norms from their own culture they will retain or abandon, and which norms from their host cultures they will accept or reject. Critical reflection involves a process of *differentiation*, which simply means making distinctions of the basis of some kind of rational reflection (which itself may be culturally variable and, hence, must be negotiated). There is a difference between simply accepting the norms of another culture because they must be respected and because we have made a considered decision to accept them.

In my own case (and I must speak personally here), as an American who has lived most his adult life in Japan, I have no difficulty accepting the Japanese custom of taking off my shoes when I enter a house, not simply because I “respect” Japanese culture,

but also because I think it's a good idea (if I ever return to the United States, I would take off my shoes in my own house). On the other hand, I do not feel obliged to accept Japanese whaling simply because it has historically been part of Japanese culture, any more than I feel obliged to accept slavery simply because it was historically part of American culture. Whaling is something that should be negotiated in the appropriate international bodies and accepted or rejected on the basis of persuasive arguments, not out of respect for cultural practices, which in any case are always subject to change. Fortunately slavery is no longer regarded as an acceptable norm in the United States and perhaps one day whaling will no longer be regarded as an acceptable norm in Japan.

In addition to having a critical dimension, constructivism also emphasizes the role that the *imagination* plays in resolving cross-cultural conflicts (as previously introduced). Since the norms that people from different cultures have been socialized into accepting may vary, it may be impossible to find a set of common norms sufficient to cover all of the interactions they have with each other. While similarities may indeed be found and can be utilized in cross-cultural interactions, it is typically the differences rather than the similarities that are a source of conflict (Bennett 2013). In some situations, cross-cultural interactions are *anomic* (= "no law"), which means that the norms to govern relations between people from different cultures simply do not yet exist. In such cases, arriving at shared norms is not a matter of finding commonalities, but rather of actively *creating* (constructing) entirely new norms. This process relies heavily on the imagination. It is impossible to empirically investigate solutions to mutually shared problems when all that can be observed are the problems themselves; the solutions are, as yet, nowhere in sight. Norms to deal with these problems must first be imagined and then negotiated through intercultural dialogue.

To offer a personal example: After our first son was born, my wife and I had a disagreement about where the baby should sleep. My wife wanted to follow the Japanese custom (which places a high value on “skinship”) of having the child sleep in the same bed (a *futon* actually) between the mother and father. This sleeping arrangement is called the *kawa* style in Japanese. The word *kawa* means “river” in English and the Japanese character is 川. When used in reference to sleeping styles, the character is taken to show the mother on one side, the father on the other, and the baby in between. My opinion, as an American, was to follow the American custom (which places a high value on independence) of having the baby sleep in his own crib, maybe even his own room. I’m also a pretty big guy and didn’t want to kill the kid by rolling over on him (which, unfortunately, sometimes happens when parents sleep with their children).

From a social science perspective, which focuses exclusively on what can be empirically observed, the best that may be said is that the *kawa* style is a widely accepted norm in Japan, while sleeping apart from the parents is a widely accepted norm in the United States. The empirical evidence, as such, is unable to provide a workable solution to this cross-cultural problem. The two norms are *incommensurable* (you can’t do both at the same time), with no commonalities whatsoever between them. Using the imagination, however (which is precisely what normative approaches to intercultural problems do), my wife and I were able to come up with an entirely new (at least to us) solution: my wife would be in the middle, with me on one side and my son on the other (sorry, but it’s impossible for me to draw a Japanese character to show this here; the character, as much as the norm, would need to be *invented*).

Constructivism is essentially *pragmatic*, since it aims at solving problems that might arise when people from different cultures interact with each other. It isn’t necessary to arrive at one absolute “best” solution to any given problem. To borrow an

example from Putnam (1987, p. 78), there is no one “true” design that must be followed when making knives, but some knives certainly do a better job of cutting than others. Constructivism, in its transactional version at least, is *relational* in that it attempts to help people arrive at intersubjective agreements in the context of the objective circumstances they mutually share. It is not enough to simply reach an intersubjective agreement regarding what to do about climate change, for example, in the absence of having adequate knowledge about what is actually going on in the physical world (and at present science seems to be the best method we have for gaining that knowledge).

Finally, as already been suggested, constructivism is also *dynamic* in the sense that we cannot always rely on the traditions of the past give us guidance about the problems of the present. If we ask, “What can pre-Socratic or Confucian philosophy teach us about global warming?” the answer is “Probably not much” (even though we may be able to learn other things from these philosophical traditions). As new situations emerge (technological innovations in fields such as biotechnology and artificial intelligence are additional examples), new ways of dealing with those situations must be found—or invented. Solutions to emergent problems cannot be arrived at simply by empirically observing existing conditions. Rather, solutions must first be imagined, and then implemented and tested to see if they really work.

Intercultural philosophy and intercultural dialogue

There are various ways in which conflicts which arise between people from different cultures can be dealt with (see Thomas 1976). The two sides may choose to simply ignore the problem or to terminate their relationship with each other, leaving the problem unsolved (*avoidance*). One side may seek to appease the other side by giving in to the other side’s solution

(*accommodation*). Each side might attempt to impose its solution on the other (*competition*). The two sides might each give up something in the hope of getting at least part of what they want (*compromise*). Or the two sides may engage in dialogue with each other with the aim of arriving at a solution which integrates the concerns of both sides (*collaboration*). The description in the previous section of how my wife and I decided where our son should sleep is an example of collaboration, or what Pruitt (1994) would call an *integrative agreement*. Integrative agreements seek to reconcile the interests of the parties involved in ways that maximize benefits for all of them.

Intercultural dialogue (Evanoff 1999; 2015a), or *polylogue* when three or more parties are involved, is a relatively undertreated topic in the field of intercultural communication and may take different forms, depending on the goals of the persons involved. In some cases, the purpose of cross-cultural dialogue may simply be to help the participants gain a better appreciation of each other's views. Religious dialogue, when the intention is mutual understanding rather than conversion, typically takes this form. In other cases, it may be necessary for the participants to arrive at a shared understanding of what should be believed, valued, or done, in which case participants may need to modify or even give up entirely their current views when what they come to regard as better views emerge out of the dialogical process. Dialogue is transactional in the sense that the participants are able to both *transform* and *be transformed by* others when sharing their views (*cf.* Matoba 2011).

Approaches to intercultural dialogue may also be culturally variable and hence subject to negotiation. Whereas Americans frequently make decisions on the basis of majority rule and discount minority opinions, for example, Japanese typically try to reach a consensus which incorporates minority positions into the final agreement. Since there are no universal norms for how dialogue between people from different cultures

should be conducted, these, too, must be constructed, in a bootstrapping fashion if necessary. Minimally dialogue assumes that the participants will be open to the views of others and willing to change their own opinions when better alternatives are offered. Dialogue is not a matter of trying to convince others of the “rightness” of one’s own views nor of simply clarifying what each of the participants thinks. Rather dialogue means subjecting our own views to critical examination by others.

While we must be able to give reasons in support of our views and willing change our views light of persuasive arguments offered by others, dialogue nonetheless differs from debate. Whereas debate follows an either–or Aristotelian logic, which holds that a proposition cannot be both true and false at the same time (the law of non-contradiction) and, therefore, that either the side affirming or the side negating a proposition must be the “winner” and the other the “loser,” dialogue is based on a more dialectical Hegelian logic, which contends that out of the conflict between a *thesis* and an opposing *antithesis*, it may be possible for entirely new point of view to emerge—a *synthesis*—which combines some aspects of each of the original positions while rejecting others.

Intercultural dialogue may similarly aim to create mutual agreements by synthesizing, or *integrating*, aspects from each of the original cultural positions. Rather than think (in a highly simplistic fashion) that one set of cultural norms must be “right” while opposing sets of cultural norms must be “wrong” (the stage of *defense* in Bennett’s [1993] Development Model of Intercultural Sensitivity [DMIS]), it is possible to work towards the creation of *third cultures* (Casmir 1999; Evanoff 2000; 2006a; 2012; Matoba 2011), which attempt to integrate what are regarded as positive aspects of each the cultures into a wider framework, while discarding the negative aspects (the stage of *integration* in Bennett’s DMIS [*op. cit.*]), resulting in a *synergy* between the two cultures (Hampden-Turner 1970).

Consider the traditional opposition between *collectivism* and *individualism* as discussed in the field of intercultural communication by Kim (1995), Triandis (1995), Hofstede (2001), and others. On the surface, each of these values (which are philosophically analyzed here as *values* apart from the empirical question of the extent to which they are adhered to by the members of any given cultural group) are diametrically opposed to each other and, therefore, incommensurable. Following a binary logic, it seems that a person is obliged to either follow the group or go their own way; they can't do both at the same time. With only two options to choose from, we may then be tempted to engage in cross-cultural disputes over whether collectivist cultures are "superior" to individualist cultures, or vice versa.

Employing a more dialectical logic, however, allows us to differentiate what we take to be positive and negative features embedded in each of these values. Collectivism may be understood in what we take to be the positive sense of fostering *cooperation* or, in the negative sense of promoting *conformity* (a person who always follows the group and never goes their own way). Individualism may similarly be regarded as positive when it is associated with *self-reliance* but negative when associated with *selfishness*. Based on this analysis, we may then use what we take to be the positive aspects of both collectivism and individualism to criticize the negative aspects of the other—that is, we may make the judgment that cooperation is preferable to selfishness and that self-reliance is preferable to conformity. (How such judgments are made itself requires further philosophical analysis, of course.)

Finally we may be able to synthesize (integrate) what we take to be the positive aspects of each value, while discarding the negative aspects. It is possible for a person to be cooperative and self-reliant at the same time (i.e., the values of cooperation and self-reliance are by no means opposed to each other). It is also

possible, of course, for a person to be simultaneously conformist and selfish, but the choice now is no longer whether we should embrace collectivism or individualism as incommensurable values, but whether we aspire to be cooperative and self-reliant as opposed to conformist and selfish.

Again, speaking from personal experience, this dialectical process pretty much describes my own psychological development as a person from a supposedly individualist culture (the United States) living in a supposedly collectivist culture (Japan). Moreover, I find that when I interact with others, whether Japanese or Americans, who have a developed a similar bicultural perspective, it is easier for us to work together as a group, meaning that integration is something that happens not only psychologically at the *individual* level but also at the sociological *group* level. Moreover, it is also possible for people from different cultures who are able to integrate perspectives from other cultures into their own way of thinking to construct intercultural norms at the *formal* level, which can then be used to govern relations between them.

There is no discernable reason why norms need to be “universal” to be valid. Rather, norms may be constructed at the appropriate level to deal with issues that are relevant to those specific levels (in political philosophy, as well as Roman Catholic social thought, this is known as the principle of *subsidiarity*). In the field of intercultural communication Singer (1987) suggests that intercultural dialogue may take place at a variety of different levels, from the *interpersonal* to the *intergroup* to the *international*, while in the field of philosophy Apel (1998) similarly speaks of norm construction at the *micro*, *meso*, and *macro* levels. A guiding principle is provided by Habermas’s (1990; 1993) *discourse ethics*: Everyone who is affected by the results of a decision should have an equal opportunity to participate in the dialogical process by which that decision is made.

So, I may, for example, personally adopt the norm of exercising every day, but it is illegitimate for me to try impose this norm on others for the simple reason that my habit of exercising has no effect whatsoever on others and whether or not others adopt this norm for themselves has absolutely no effect on me either. Thus, at the *personal (micro)* level, norms that have consequences only for the individual who makes them do not require negotiations with others and should be respected, a stance which accords with the traditional liberal defense of maximizing personal liberty without inference from others or the state (cf. Mill's [1961, p. 197] *harm principle*, which asserts that individuals have the freedom to act as they want as long as their actions do not result in harm to others). On the other hand, it is impossible to justify murder on the ground that people are free to do as they choose, since murder, by definition is not personal, but *interpersonal*, which means that norms related to murder cannot be arrived at arbitrarily by individuals but rather must be socially negotiated. Unlike individual preferences, moral judgments are necessary in cases in which the actions of one person have consequences for other people.

At the *group (meso)* level, social groups acting in isolation from each other may adopt norms which apply only to their own groups, but not to others. The norms a Japanese company adopts for doing business in Japan may differ significantly from the norms an American company adopts for doing business in the United States, for example. If the two companies form a joint venture with each other, however, the need to be able to work together effectively with each other means that they must find (or construct) a set of common norms that enables them to do so. Still, there is no "universal" pattern for how organizations from different cultures should form *intergroup* relations with each other.

At the *national (macro)* level, different countries may adopt different laws to govern relations among people within

their respective countries (in accordance with the principle of sovereignty). But when the actions of one country have consequences for other countries, then the matter must be negotiated between the countries involved. Dower offers the following maxim for relations at the *international* level: “Where the lines of cause and effect run across nation-states, so do the lines of moral responsibility” (1998, p. 165). Climate change is a global problem that has the potential to affect everyone, but even here, rather than adopt universal norms about what countries should do (each country should reduce CO₂ emissions by the same amount), more highly differentiated norms may be constructed which assign different responsibilities to different countries depending on their levels of development.

Conclusion

Constructivism rejects those universalist perspectives which suggest that there must be total *convergence* on certain fundamental norms regarded as being valid for all people regardless of culture. Rather, agreement among people from different cultures is only necessary with respect to areas where the two sides need to be able to interact and cooperate effectively with each other, especially when faced with mutually shared problems. Diversity in non-problematic areas is perfectly acceptable, provided that the beliefs, values, or actions of one person have no bearing on others. We do not all need to belong to the same religion to solve the problem of climate change. *Divergence* is important because it allows different cultures to experiment with different viable ways of living. If everyone thinks and acts exactly the same, there is no possibility for a new idea to arise which challenges existing cultural norms and attempts to create new ones. Constructivism contends that even if common ground does not exist between cultures, it can nonetheless be constructed through dialogue. The aim is to build bridges, not walls, between cultures.

References

- Apel, Karl-Otto (1998). *Towards a Transformation of Philosophy*. Trans. Glyn Adey and David Frisby. Milwaukee: Marquette University Press.
- Barnlund, Dean C. (1970). "A Transactional Model of Communication." In *Language Behavior: A Book of Readings in Communication* (pp. 43–61). Ed. John Akin, Alvin Goldberg, Gail Myers, and Joseph Stewart. The Hague: Mouton.
- Bennett, Milton (1993). "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." In *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–71). Ed. R. Michael Paige. Yarmouth: Intercultural Press.
- _____ (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*. 2nd ed. Boston: Intercultural Press.
- Berger, Peter and Thomas Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City: Doubleday.
- Brewer, Paul and Suni Venaik (2012). "On the Misuse of National Culture Dimensions." *International Marketing Review* 29(6):673–683.
- Brown, Donald E. (1991). *Human Universals*. New York: McGraw-Hill.
- Burr, Vivien (2003). *Social Constructionism*. 2nd ed. London: Routledge.
- Casmir, Fred L. (1997). "Some Introductory Thoughts...." In *Ethics in Intercultural and International Communication* (pp. 1–5). Ed. Fred L. Casmir. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- _____ (1999). "Foundations for the Study of Intercultural Communication Based on a Third-Culture Building Model." *International Journal of Intercultural Relations* 23(1):91–116.
- Dower, Nigel (1998). *World Ethics: The New Agenda*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evanoff, Richard (1999). "Towards a Constructivist Theory of Intercultural Dialogue." In *International Communication in the 21st Century* (pp. 109–153). Ed. Nobuyuki Honna and Yoshiki Kano. Tokyo: Sanseido.
- _____ (2000). "The Concept of 'Third Cultures' in Intercultural Ethics." *Eubios Journal of Asian and International Bioethics* 10(4):126–129.
- _____ (2004). "Universalist, Relativist, and Constructivist Approaches to Intercultural Ethics." *International Journal of Intercultural Relations* 28(5):439–458.
- _____ (2006a). "Integration in Intercultural Ethics." *International Journal of Intercultural Relations* 30(4):421–437.
- _____ (2006b). "Intercultural Ethics: A Constructivist Approach." *Journal of Intercultural Communication* 9:89–102. Also available on the Intercultural

Development Research Institute website at <<http://www.idrinstitute.org>>.

_____ (2010). "Universalist, Particularist, and Constructivist Approaches to Intercultural Dialogue on Ethics." In *Dialogue and Peace in a Culturally Diverse World* (pp. 15–30). Ed. Leonidas Bargeliotes and Edward Demenchonok. Athens: International Society for Universal Dialogue and Olympic Center for Philosophy and Culture.

_____ (2011). *Bioregionalism and Global Ethics: A Transactional Approach to Achieving Ecological Sustainability, Social Justice, and Human Well-being*. New York: Routledge.

_____ (2012). "Integration." In *Key and Contested Concepts in Intercultural Discourse* (pp. 139–145). Ed. Monika Kirloskar-Steinbach, Gita Dharampal-Frick, and Minou Friele. München: Verlag Karl Alber.

_____ (2015a). "A Communicative Approach to Intercultural Dialogue on Ethics." In *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 417–421). Ed. Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel, and Carolyn S. Roy. 14th edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

_____ (2015b). "Intercultural Philosophy and Constructivist Dialogue on Cross-Cultural Norms." *Delti* 4:77–89.

_____ (2016a). "Towards a Philosophy of Intercultural Norms." *Journal of Intercultural Communication* 19:129–150.

_____ (2016b). "Worldviews and Intercultural Philosophy." *Dialogue and Universalism* 26(4):119–132.

Fornet-Betancourt, Raúl (2000). "Philosophical Presuppositions of Intercultural Dialogue." Trans. Thomas A. Lewis. *Polylog: Forum for Intercultural Philosophy* 1. Available at <<http://them.polylog.org/1/ffr-en.htm>>.

Glaserfeld, Ernst von (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Routledge.

Habermas, Jürgen (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Trans. Christian Lenhardt and Shierry Weber. Cambridge: Polity.

_____ (1993). *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics*. Trans. Ciaran Cronin. Cambridge: MIT Press.

Hampden-Turner, Charles (1970). "Synergy as the Optimization of Differentiation and Integration by the Human Personality." In *Studies in Organizational Design* (pp. 187–196). Ed. Jay W. Lorsch and Paul R. Lawrence. Homewood: Dorsey Press.

Hayles, N. Katherine (1991). "Constrained Constructivism: Locating Scientific Inquiry in the Theater of Representation." *New Orleans Review* 18(1):76–85.

Hoerder, Dirk, Yvonne Hébert, and Irina Schmitt (2005). "Transculturation and

the Accumulation of Social Capital: Understanding Histories and Decoding the Present of Young People.” In *Negotiating Transcultural Lives: Belongings and Social Capital Among Youth in Comparative Perspective* (pp. 11–36). Toronto: University of Toronto Press.

Hofstede, Geert (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.

Kelly, George A. (1991). *The Psychology of Personal Constructs*. 2 vols. London: Routledge.

Kim, Uichol (1995). *Individualism and Collectivism: A Psychological, Cultural, and Ecological Analysis*. Copenhagen: Nordic Institute of Asian Studies.

Kuhn, Thomas (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. 4th ed. Chicago: University of Chicago Press.

Mall, Ram Adhar (2000). *Intercultural Philosophy*. Lanham: Rowman and Littlefield.

Matoba, Kazuma (2011). *Transformative Dialogue for Third Culture Building: Integrated Constructionist Approach for Managing Diversity*. Opladen and Farmington Hills: Budrich Unipress.

Mill, John Stuart (1961 [1859]). *On Liberty*. In *The Philosophy of John Stuart Mill* (pp. 185–319). Ed. Marshall Cohen. New York: The Modern Library.

Nicolescu, Basarab, ed. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and Practice*. Cresskill: Hampton Press.

Pinker, Steven (1995). *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. New York: Penguin.

Pruitt, Dean C. (1994). “Achieving Integrative Agreements in Negotiation.” In *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations* (499–507). Ed. Gary R. Weaver. Needham Heights: Simon and Schuster.

Putnam, Hilary (1987). *The Many Faces of Realism*. LaSalle: Open Court.

Shaules, Joseph (2010). *A Beginner's Guide to the Deep Culture Experience: Beneath the Surface*. Boston: Intercultural Press.

Singer, Marshall R. (1987). *Intercultural Communication: A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Stewart, Edward C. and Milton J. Bennett (1993). *American Cultural Patterns: A Cross-cultural Perspective*. 2nd ed. Yarmouth: Intercultural Press.

Thomas, K. W. (1976). “Conflict and Conflict Management.” In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 889–935). New York: Rand McNally.

Triandis, Harry C. (1995). *Individualism and Collectivism: New Directions in Social*

Psychology. Boulder: Westview Press.

Wallner, Friedrich G. (1994). *Constructive Realism: Aspects of a New Epistemological Movement*. West Lafayette: Purdue University Press.

Wallner, Friedrich G., Florian Schmidberger, and Franz Martin Wimmer, eds. (2010). *Intercultural Philosophy: New Aspects and Methods*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Weaver, Gary R. (2000). "Contrasting and Comparing Cultures." In *Culture, Communication, and Conflict: Readings in Intercultural Relations* (pp. 72–77). 2nd ed. Ed. Gary R. Weaver. Boston: Pearson.

Weber, Max (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. Trans. and ed. Edward A. Shils and Henry A. Finch. New York: Free Press.

Wimmer, Franz M. (2004). *Interkulturelle Philosophie: Eine Einführung [Intercultural Philosophy: An Introduction]*. Vienna: Wiener Universitätsverlag.

Laicità insaziabile e valori comuni

Enrico Maestri

Professore associato di Filosofia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Ferrara e titolare delle cattedre di Teoria generale del diritto, di Conoscenza e didattica del diritto e di Metodologia e logica giuridica. Docente a contratto di Legislazione Ambientale presso la Facoltà di Scienze biologiche dell'Università degli Studi di Ferrara. Dottore di ricerca (Ph.D.) in Human Rights.

Abstract: *La tesi che mi propongo di sostenere riguarda il concetto normativo (etico e giuridico) di laicità che sembra aver subito un ampliamento (anziché un affinamento) dello spettro semantico e normativo rispetto al suo significato originario, con la conseguenza che la parola «laicità» è diventata una nozione vaga sotto il profilo semantico ed insaziabile sotto il profilo normativo. Il processo di secolarizzazione, incessantemente in atto, ha prodotto il passaggio da una concezione minimalista ad una massimalista della laicità. Infatti, la laicità denota, nel suo significato originario, la rappresentazione (concettualmente aporetica) del venir meno del grado di autorevolezza della religione e della rilevanza degli argomenti teologici nelle manifestazioni istituzionali e nella sfera pubblica; ora, invece, si assiste all'ampliamento del nucleo di significato della laicità con l'inclusione-escludente del riferimento alla pluralità delle visioni culturali ed etiche del mondo, delle concezioni sostantive del bene, delle forme di vita e dei valori morali comuni. In questo modo, la laicità assume la forma di un concetto normativo complesso e stratificato per effetto di continue ondate di pretese secolari: ciò, però, conduce al noto «paradosso di Böckenförde», secondo il quale la laicità dello stato liberale vive di presupposti (diritti, neutralità, imparzialità, equidistanza, ecc.) che non può garantire. Alla secolarizzazione del sacro si è aggiunta, grazie al processo di razionalizzazione della modernità e di costituzionalizzazione degli Stati odierni, la secolarizzazione sia della morale, sia della politica e sia del diritto, connotando la laicità come un concetto normativamente insaziabile e come un programma politicamente impossibile da realizzare. Paradossalmente, alla massima espansione semantica del concetto di laicità corrisponde un angusto spazio di operatività, poiché, in qualunque modo si definisca la nozione*

di laicità, l'esclusione fittizia al riferimento ai valori comuni o ad una concezione antropologica condivisa dell'uomo chiude lo spazio pubblico e la democrazia, in ultima analisi, in una «gabbia d'acciaio».

Introduzione

Il dibattito sul complesso rapporto tra diversità, pluralismo e valori comuni è ripreso intensamente. Il mio intento è quello di una messa in discussione del concetto di laicità come processo di immunizzazione da forme tribali e balcaniche di convivenza civile. Oggi la laicità ha allargato i suoi confini tematici: essa va oltre il nesso religione e politica. Ripensare la laicità significa allora approfondire i fondamenti prepolitici della vita civile e del diritto¹.

È ormai comunemente accettato che con la parola laicità si indichino le cose più diverse e in contesti non meno diversi.

Il mio proposito è quello di porre in evidenza un problema che ritengo essere presente nella laicità contemporanea: cercherò di dimostrare che la laicità contemporanea (cioè la laicità insaziabile²) non riesce nella sua fase di applicazione pratica o istituzionale a garantire le premesse e le promesse – diritti inclusivi, neutralità della giustificazione, imparzialità³ – su cui si regge.

La mia tesi consiste nell'affermare che il concetto normativo (etico e giuridico) di laicità ha subito un ampliamento (anziché

1 La sua attualità è testimoniata proprio in questi giorni dalla questione Afghanistan e dal fallimento di esportare valori e istituzioni fondati sui diritti. Il presente contributo rappresenta un generale ripensamento di nuove modalità di articolazione della laicità che permettano di rispondere alle nuove sfide della convivenza e della contemporaneità.

2 Per laicità insaziabile intendo la tesi che la laicità «per mezzo» dei diritti è diventata uno strumento insaziabile, divoratore dello spazio pubblico e in fondo della stessa autonomia morale da cui la si fa scaturire: essa potrebbe anche essere indicata come «secolarizzazione infinita».

3 La neutralità della giustificazione, invece, permette di escludere come non neutrali tutte le politiche la cui ratio o implica un giudizio sulla superiorità di una qualche concezione del bene o contravviene a uno dei tanti ideali normativi, non esclusivamente distributivi, insiti nella concezione pubblica della giustizia.

un affinamento) dello spettro semantico e normativo rispetto al suo significato originario, con la conseguenza che la parola «laicità» si è arricchita di nuovi e più estesi contenuti normativi diventando una nozione *vaga* sotto il profilo semantico ed *insaziabile* sotto il profilo normativo. Io mi limiterò ad approfondire questa seconda criticità (cioè l'insaziabilità normativa della laicità contemporanea).

In pratica quello che cercherò di dimostrare è che il processo di secolarizzazione, incessantemente in atto – una secolarizzazione infinita (nonostante la presenza di tentativi deflattivi proposti dai propugnatori del postsecolarismo, penso in primis ad Habermas e alla tesi della «clausola di traduzione»⁴) – , ha prodotto il passaggio da una concezione minimalista (debole, inclusiva, metodologica) ad una massimalista (forte, radicale, esclusiva) della laicità.

Infatti, la laicità denota, nel suo significato originario, la rappresentazione del venir meno del grado di autorevolezza della religione e della rilevanza degli argomenti teologici (e delle credenze religiose) nelle manifestazioni istituzionali e nella sfera pubblica. Oggi, invece, si assiste all'ampliamento di questo nucleo originario di significato della laicità con l'inclusione escludente/sottrattiva, rispetto allo spazio pubblico, del riferimento alla pluralità delle visioni del mondo, delle concezioni sostantive del bene, delle forme di vita e dei valori morali⁵.

4 Nella discussione sul ruolo delle ragioni religiose nella sfera pubblica, Habermas ha sviluppato una posizione mediana definita per il suo ruolo istituzionale clausola di traduzione (*translational provision*). Questa condizione afferma che le ragioni religiose possono essere introdotte nel dibattito nella sfera pubblica informale a condizione che, nel corso del dibattito, queste ragioni religiose siano adeguatamente tradotte in ragioni laiche ugualmente accessibili a tutti. È importante sottolineare che questo processo di traduzione deve essere completato prima che il dibattito si trasformi in istituzioni formalizzate del processo decisionale democratico come il parlamento e il governo. La clausola funge quindi da filtro necessario per tra la sfera pubblica informale e quella formale. Cfr. Jürgen Habermas, *Faith and Knowledge*, in *The Future of Human Nature* (Cambridge: Polity Press 2003), 101-115.

5 A. Ferrara (a cura di), *Religione e politica nella società post-secolare*, Meltemi, Roma, 2009.

In questo modo, la laicità assume la forma di un concetto normativo complesso e stratificato per effetto di continue ondate di pretese secolari.

Ciò, però, conduce al noto «paradosso di Böckenförde», secondo il quale la laicità dello stato liberale vive di presupposti (inclusività dei diritti, neutralità, imparzialità, equidistanza...) che non può garantire.

Lo sguardo d'insieme proposto da Böckenförde porta a due quesiti sostanziali: il primo consiste nel chiedersi se la secolarizzazione che segnò e accompagnò la nascita dello Stato comporti anche una *scristianizzazione*, e in tal caso «di che cosa vive lo Stato e dove trova la forza che lo regge e che gli garantisce omogeneità, dopo che la forza vincolante proveniente dalla religione non è e non può più essere essenziale per lui?»⁶.

Sono proprio interrogativi di questo genere che conducono alla riferita tesi di Böckenförde. «Da una parte – scrive – esso [lo Stato] può esistere come Stato liberale solo se la libertà, che esso garantisce ai suoi cittadini, si regola dall'interno, cioè a partire dalla sostanza morale del singolo e dall'omogeneità della società. D'altra parte, però, se lo Stato cerca di garantire da sé queste forze regolatrici interne, cioè coi mezzi della coercizione giuridica e del comando autoritativo, esso rinuncia alla propria liberalità e ricade – su un piano secolarizzato – in quella stessa istanza di totalità da cui si era tolto con le guerre civili confessionali»⁷.

Questo dilemma costituisce per lo Stato un richiamo a riconsiderare la necessità degli impulsi e delle forze vincolanti che la fede religiosa trasmette ai suoi cittadini: è ciò che io chiamo forza coagulante delle visioni morali spesse (*thick*).

Alla secolarizzazione del sacro nella sfera politica (che in Inghilterra chiamano neutralità religiosa) si è aggiunta, grazie al

6 E.W. Böckenförde, *La formazione dello Stato come processo di secolarizzazione*, Morcelliana, Brescia, 2006, p. 66.

7 Ibidem. pp. 68-69.

processo di razionalizzazione della modernità e di costituzionalizzazione degli Stati odierni, la secolarizzazione sia della morale sia della cultura e sia del diritto (si parla oggi spesso in modo apodittico di morale laica, di diritto laico, di cultura laica, di bioetica laica), connotando in tal modo quasi inconsapevole la laicità come un concetto normativamente *insaziabile*.

Michael Walzer nel suo saggio *Thin and Thick* ha espresso questa insaziabilità bulimica affermando che appellandosi alla moralità minima (universale, cioè sottile insieme di principi morali), i liberali finiscono per difendere la loro moralità massima (relativa, cioè adattata a precise circostanze storiche).

Impiego l'aggettivo insaziabile perché laico è tutto ciò che non solo non si fonda sull'argomento di Dio (nucleo originario di significato di laicità) ma anche ciò che espelle dal linguaggio etico-pubblico tutte quelle concezioni che comunemente sono note come prospettive spesse dei valori o delle visioni del mondo.

Il percorso della laicità contemporanea è esattamente inverso a quello suggerito da Walzer: quest'ultimo afferma che sempre la moralità è spessa, complessa, dissenziente e solo poi si affina in forme minimaliste semplici, in circostanze particolari.

La laicità contemporanea sostenuta dalla filosofia morale occidentale compie invece un processo inverso: ritiene che esista un consenso generale sui valori minimi veicolato dai diritti: la sottigliezza dei diritti (mere rivendicazioni deontiche) garantisce il fatto del pluralismo.

La laicità quindi si connota eminentemente come un concetto negativo (*excludendi alios*) che si forma per sottrazione di significanti normativi dalla sfera pubblica.

La laicità ha la funzione di assottigliare e quindi di impoverire la *thickness* del linguaggio umano e del linguaggio normativo (per sottrazione ciò che rimane è il linguaggio sottile dei diritti - la *thinness* dei diritti).

Nella parte conclusiva del saggio cercherò di dimostrare che se i presupposti della laicità sono la neutralità da un lato e l'imparzialità dall'altro, allora questa insaziabilità bulimica (sottrattiva dalla sfera pubblica non solo delle credenze religiose ma anche delle dottrine comprensive del bene) è incapace politicamente di mantenere il suo statuto epistemologico.

Paradossalmente, alla massima espansione semantica del concetto di laicità (cioè alla sua voracità sottrattiva di contenuti dallo spazio pubblico, non necessariamente coincidente con lo spazio statale) corrisponde un angusto spazio di operatività normativa: la laicità contemporanea si connota come una laicità contenutisticamente sottile (*thin*) perché dal linguaggio normativo esercitabile nella sfera pubblica espelle le concezioni sostantive del bene (oltre che gli argomenti di Dio) e conserva solo la grammatica dei diritti individuali (priorità del giusto sul bene, eguale considerazione e rispetto, libertà individuale, autodeterminazione, eguaglianza nei diritti fondamentali costituzionali) e la grammatica della neutralità (fondata su autonomia, libertà individuale, deliberazione razionale).

Ma questa «esclusione sottrattiva»⁸ dal riferimento ai valori spessi o ad una concezione antropologica dell'uomo chiude lo spazio pubblico e la democrazia, in ultima analisi, in una «gabbia d'acciaio».

In base a quali meccanismi, infatti, questa laicità insaziabile è in grado di applicare in maniera davvero inclusiva i diritti e le libertà fondamentali, cioè gli unici dispositivi normativi supportabili/sopportabili da una società liberale e capitalista che ama esibire la propria secolarizzazione?

Intendo rispondere a questo interrogativo – avvalendomi di tre

8 Si tratta a mio avviso in realtà di una pura operazione ideologica e discriminante del liberalismo: ideologica perché pretende che la sfera pubblica parli solo il linguaggio dei diritti e asserisce arbitrariamente che questo linguaggio normativo sia il solo davvero inclusivo di tutti, in specie dei più svantaggiati; discriminante perché elimina dallo spazio pubblico altri modelli di deliberazione morale.

argomenti:

con il primo argomento cerco di chiarire che cosa intendo quando parlo di nucleo originario di significato della laicità;

con il secondo argomento intendo dimostrare il fatto che oggi è in corso uno slittamento semantico intorno all'idea di laicità e dimostrare che questo slittamento conduce da una secolarizzazione del sacro ad una secolarizzazione estesa alle visioni spesse, sostantive dei beni morali, cioè a visioni non necessariamente teiste. Cercherò di dimostrare che questo *shift* semantico e normativo rappresenta in realtà un passaggio indebito perché confonde credenze diverse che stanno su piani normativi diversi; indebito perché confonde (mette insieme) *significanti normativi* che non hanno lo stesso statuto epistemologico-morale; con il terzo argomento intendo dimostrare che il processo implementativo di questo tipo di laicità avviene attraverso l'argomento fallace della doppia simmetria dei diritti e delle libertà individuali (negativi o positivi), ovvero che in forza del fatto del pluralismo si deve implementare nel maggior numero possibile una pluralità di opzioni incomparabili o incommensurabili – dove le opzioni incommensurabili, come asserisce Raz, vanno garantite «allo stesso modo»⁹ – o come sostiene Rawls vanno attivate nella misura più ampia possibile le libertà fondamentali¹⁰.

Il terreno privilegiato per sostenere questa doppia simmetria (o dell'equivalenza morale e giuridica) è, oggi, per la laicità insaziabile, il terreno della bioetica e del biodiritto.

Il politeismo dei valori trova conferma oggi nell'articolazione delle posizioni morali in materia di bioetica: con l'avvento e il rapido progredire della biomedicina contemporanea il nostro orizzonte ontologico è diventato più qualitativo: siamo in grado di controllare il nostro riprodurci, di gestire il nostro corpo e

9 J. Raz, *Practical Reasons and Norms*, OUP, Oxford, 1999.

10 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1984.

di morire, in modi che non dipendono più né da Dio né dalla natura¹¹.

La mia tesi è che questa doppia simmetria dei diritti e delle libertà individuali sarebbe possibile, fattibile, eguale e davvero inclusiva solo in un mondo perfetto, ideale, iperuranico, ma non nelle nostre società, dove questa doppia simmetria (che ripeto implementerebbe la laicità contemporanea) si rivela invece illusoria, fallace, fortemente sbilanciata a favore di alcuni soggetti a discapito di altri e con costi che comprimono la possibilità di implementare altri diritti, non tenendo in conto della presenza di asimmetrie sociali (prenormative) che pregiudicano il piano di vita di ogni persona, come se non esistesse una determinazione dell'uomo indipendente dalla forza e dal potere che ciascuno detiene.

Questa conclusione dimostra inoltre che i sostenitori della laicità insaziabile rifiutano la tesi che vi sia un qualche bene che abbia un valore intrinseco; in pratica non c'è nulla di sacro (di inviolabile e di indisponibile) in senso laico o secolare; non esistono cioè valori intrinseci indipendenti dagli interessi e dalle preferenze delle persone; la tesi della doppia simmetria delle libertà fondamentali e dei diritti individuali è fallace in quanto: conduce ad una forma di socializzazione fortemente sbilanciata a favore di una autarchia individuale più che di una rete di vincoli sociali (società asimmetrica);

sottende una visione antropologica sostantiva poiché riconosce talune proprietà della nostra natura umana anziché altre;

si basa su un falso dogma e cioè che i diritti e le libertà fondamentali siano per loro natura inclusivi di tutti, in specie dei più svantaggiati (è questa la critica che Hart rivolge a Rawls sulla carenza della sua teoria nell'individuare i limiti delle libertà individuali¹²);

11 C. Caporale, *Per un approccio non laicista alla bioetica*, in AA.VV., *Liberalismo, cristianesimo, laicità*, Mondadori, Milano, 2005, p. 85.

12 H.L.A. Hart, J. Rawls, *Le libertà fondamentali*, La Rosa Editrice, Torino, 1994.

non garantisce equidistanza e neutralità perché erra nel considerare i diritti individuali come forme autentiche di autonomia e autodeterminazione: tutti i diritti richiedono, in una qualche misura, l'intervento delle istituzioni per garantirne le condizioni di possibilità, ma nel caso dei diritti sociali è assolutamente necessario (non essendo diritti indipendenti) che sussistano ragioni sociali condivise, soggetti terzi che ne condividano lo scopo ed istituzioni che implementino il contenuto del diritto sociale in questione.

Primo argomento: il nucleo originario del significato di laicità

Il nucleo originario di significato della laicità – areligioso, ma non antireligioso – si riferisce al fatto che l'esercizio del potere statale legittimo si svolge in termini secolari, ma garantisce che tutti i cittadini possano liberamente esercitare la loro libertà di religione e di culto.

Nella versione classica della separazione tra lo Stato e la Chiesa, le confessioni religiose sono protette nella loro libertà di articolare la conoscenza rivelata e i percorsi per la salvezza, di amministrare l'interpretazione di ciò che è santo, di regolare i rituali, di infondere trascendenza nella vita quotidiana e di celebrare il legame condiviso dai fedeli, a patto che non abbiano mai da addurre il sostegno del potere coercitivo dello Stato e di non pretendere di trasformare il peccato in reato. In lingua inglese questo tipo di laicità viene un po' tortuosamente tradotta come *neutralità religiosa* e viene catturata dalle *due religious clauses* del Primo Emendamento della Costituzione degli Stati Uniti.

Questo tipo di laicità (messo fortemente in discussione dalla tesi separazionista, secondo la quale il primo emendamento, cioè la libertà di parola non deve contenere la libertà religiosa) non si preoccupa di creare un muro invalicabile tra Stato e Chiesa (laicismo) ma si preoccupa di garantire la libertà religiosa, impendendo che una confessione religiosa possa essere

privilegiata a scapito di un'altra sotto il profilo politico¹³.

Garantire la *religious freedom* significa garantire: libertà di coscienza, libero esercizio delle convinzioni religiose anche al di là della sede rituale e sino a divenire ispiratrici di argomenti e di iniziative politiche¹⁴, tutela del pluralismo religioso (entro il limite del mantenimento dell'ordine pubblico) *religious equality* come divieto di discriminare gli individui sulla base delle loro preferenze religiose, separazioni fra poteri politici e poteri religiosi, divieto di istituzione o di ripristino in ogni forma di una o più chiese di stato¹⁵.

Secondo Greenawalt, questo primo nucleo di significato della laicità trova una diretta ispirazione nella *Lettera sulla tolleranza* del 1689 di John Locke, secondo il quale l'ordine sociale va perseguito attraverso «moderation and balance».

Ben diversamente da Spinoza e da Hobbes che proponevano di subordinare la religione alla sovranità assoluta.

Questo primo nucleo di laicità implica sì la divisione/distinzione tra poteri politici e religione ma non la netta separazione (*the wall of separation*) e privatizzazione della religione, né statalizzazione dello spazio pubblico; non è necessaria alcuna neutralizzazione della religione nello spazio pubblico: questo non significa che l'esperienza religiosa sia finalizzata ad obbligare a credere ma solo a sostenere la libertà di coscienza.

La religione contribuisce a strutturare lo spazio pubblico, seppure salvaguardando una distinzione (comunque osmotica) tra politica e religione.

Questa tesi distingue le credenze religiose dalle credenze secolari ma non le separa, esse fanno parte e costruiscono lo spazio

13 A. Ferrara, *Istituzionale o sociale. Quale laicità vogliamo?* in Reset, novembre-dicembre 2007.

14 K. Greenawalt, *Religion and the Constitution*, vol. 1, *Free Exercise and Fairness*, Princeton, Princeton University Press, 2006.

15 L. Diotallevi, *Una alternativa alla laicità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2010, pp. 59-60.

pubblico: è ciò che chiamo nucleo originario di significato della laicità.

Ad esiti ben diversi, invece conduce *la tesi separazionista*, qui la laicità (cioè il laicismo) afferma che la libertà religiosa deve essere trattata come un affare privato, nel senso di aderire interiormente a determinate credenze, o a nessuna, e a professare tale opzione, verbalmente e con devozioni, ma senza intaccare lo spazio pubblico.

Una più raffinata versione teorica di questa posizione è quella espressa tradizionalmente dal liberalismo procedurale del primo Rawls¹⁶; i liberali hanno visto nella relazione tra politica e religione un conflitto potenziale: per ragioni storiche essi hanno l'impressione che la religione minacci la stabilità (la tesi della stabilità ricorre spesso nel primo Rawls) e ritengono che il liberalismo sia l'antidoto appropriato contro questo rischio. *Da quest'ermeneutica del sospetto* nasce l'idea di porre restrizioni alla religione: così, per un liberale tradizionale la religione è e deve essere un fatto privato¹⁷.

In *Teoria della giustizia*, il resoconto della psicologia morale fornito da Rawls lascia intendere che la stabilità di una società bene ordinata possa essere garantita grazie all'adesione unanime di tutti i cittadini ad una visione etica razionale e procedurale (kantiana, noumenica), incompatibile però con l'idea di una società pluralista, in cui le ragioni per agire delle persone dipendono da dottrine del bene, del mondo (globali o comprensive) diverse ed eterogenee¹⁸.

Il termine *liberalismo* nella recente teoria politica è stata definita da John Rawls sia come un accordo per rispettare i principi costituzionali che forniscono l'accesso a tutti i cittadini (libera-

16 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, op.cit.

17 S. Maffettone, *Religione e liberalismo. Ragione pubblica, sfera pubblica e pluralismo culturale*, Fil. e QP, 2010, pp. 5-22.

18 John Rawls, quasi vent'anni dopo prenderà atto di questa aporia, e svilupperà una nuova etica basata sul rispetto (sul fatto del pluralismo delle prospettive comprensive ragionevoli); cfr. J. Rawls *Liberalismo politico*, Einaudi, Torino, 1994.

lismo politico) sia come un particolare concetto ideologico di *Open Society* (liberalismo globale). Secondo Rawls, la nozione politica del liberalismo non prende posizione sulle domande ultime di senso - ed è l'ideale a cui i liberali contemporanei dovrebbe aspirare.

Curiosamente, questa formulazione sembra armonizzarsi con l'argomento del teologo gesuita John Courtney Murray, secondo cui la credenza in assoluti religiosi può essere riconciliata con il Primo Emendamento della Costituzione, considerandolo un «articolo di pace» piuttosto che un «articolo di fede». In questa prospettiva, nessuno è tenuto ad accettare le ipotesi filosofiche particolari, ma è sufficiente semplicemente accettare di rispettare la Costituzione per il bene della convivenza civile. È pretesa della religione di articolare il senso dell'esistenza che si scontra con il liberalismo rawlsiano globale. La fede profonda è sia incomprensibile sia minacciosa per l'ordine liberale, che finisce per definire la religione come irrazionale, privata e divisiva. Come J. Judd Owen ha fatto notare *Religion and the Demise of Liberal Rationalism* (2001), il concetto liberale di libertà individuale tende a creare un ambiente in cui la religione è tollerata solo nella misura in cui ciò sia ritenuto innocuo: la tolleranza termina nel punto in cui la religione mette a dura prova i propri aderenti.

Apparentemente l'argomento politico principale contro le profonde credenze religiose è che esse minacciano la pace civile; per questa ragione Cass Sunstein sostiene in *The Partial Constitution* (1999) che il documento fondante dell'America decreti una democrazia laica liberale in un modo tale da minimizzare la tensione religiosa.

È questa terza tesi, quella mediana, che propugna una edulcorata revisione della laicità radicale: la laicità rimane comunque pur sempre uno spazio concettuale in cui la religione viene assorbita dalla ragione.

È pur vero che la laicità viene considerata un principio che ha il compito di fornire uno spazio in cui tutti possono confrontarsi, rispettandosi reciprocamente. In questo senso la laicità ha la funzione di strutturare un terreno comune di confronto ma il metodo laico implica che gli attori pubblici rinuncino concordemente ad applicare alla sfera collettiva, pubblica e politica i propri principi, la verità e i valori religiosi ed etici “ultimi”, assoluti e non negoziabili (inevitabilmente configgenti con verità religiose e valori etici ultimi altrui) ed a volerli imporre a tutti i cittadini in forza di legge.

Occorre pertanto che nella sfera politica le etiche comprensive compiano un passo indietro, lasciando che la politica (intesa come terreno neutrale) si dedichi alle questioni «penultime», demandando le questioni ultime alla coscienza ed all'autonomia individuale.

In tal senso, Rawls sviluppa la tesi della *clausola condizionale*, cioè sviluppa una apertura condizionata alle credenze religiose nella sfera pubblica¹⁹: infatti, pur ribadendo l'attualità e la validità della tradizionale distinzione liberale fra dimensione pubblica e dimensione privata, il metodo laico non ha obiezioni di principio da opporre al fatto che le agenzie e le istituzioni ecclesiastiche delle diverse fedi religiose rivendichino un ruolo attivo nel dibattito pubblico; ma ciò presuppone che i soggetti religiosi, nell'argomentare pubblicamente le proprie ragioni, rinuncino ad utilizzare, nella fase deliberativa che porta alla produzione delle leggi, argomenti teologici o di fede e si limitino a servirsi di argomenti razionali e ragionevoli, confutabili e falsificabili (*clausola condizionale* o *proviso* ovvero *clausola di riserva*).

Per giungere a questo terreno comune di confronto, il dibattito va condotto solo in base a regole comprensibili ed accettabili (ma in questo sta esattamente il ricatto epistemico rivolto ai cittadini credenti) in modo da strutturare un *consenso per intersezione* fondato su una idea di Ragionevolezza (il Ragionevole)

19 J. Rawls, *Liberalismo politico*, op. cit.

consistente nella disponibilità delle diverse dottrine comprensive (comprensive perché non semplicemente politiche) a riconoscere gli oneri del giudizio e ad essere disposte ad argomentare sulle questioni pubbliche in base a premesse che possano essere accolte da tutti gli agenti razionali cooperativi, così da costruire una base di valori fondamentali comuni degni di essere rispettati da tutti (ma questa è a sua volta una dottrina comprensiva contraddicendo clamorosamente l'idea di partenza basata sulla tesi discontinuista tra etica e politica)²⁰.

Questa terza via, la via mediana, la revisione apparente della laicità separazionista, trova una variante nella posizione post-secolare sostenuta dall'ultimo Habermas: in contrapposizione alla tesi del consenso per intersezione attraverso la clausola condizionale, Habermas distingue tra una sfera istituzionale e la sfera pubblica: mentre nella prima non possono essere esposte posizioni religiose in quanto tutte le norme debbono essere formulate con un linguaggio comprensibile a tutti, al contrario nella sfera pubblica i credenti possono ricorrere agli argomenti di fede.

Quello che è interessante nel ragionamento di Habermas è che nella sfera pubblica i cittadini debbono poter esprimere le loro convinzioni in un linguaggio religioso anche quando non trovino per esse delle traduzioni laiche: se così non fosse si verrebbe ad instaurare una asimmetria a favore dei cittadini non credenti.

La clausola di traduzione istituzionale di Habermas bilancia le preoccupazioni concorrenti della legittimità liberale, che mira a compensare l'asimmetria che svantaggia i cittadini religiosi. In realtà nemmeno Habermas allevia nella misura più ampia possibile l'asimmetria creata dal requisito della ragione pubblica e quindi non eguaglia le barriere all'accesso al sistema politico più di quanto potrebbe. È proprio su questa presunta asimmetria laica che si obietterà ad Habermas che lo stato laico ristabilisce la simmetria lasciando liberi i cittadini credenti di utilizzare o

20 Ibidem.

meno un diritto²¹.

Nella sfera istituzionale, cioè nella sfera dei corpi politici – parlamenti, corti, amministrazioni – tutti i cittadini devono essere liberi di usare o meno il linguaggio religioso, ma se decidono di farlo avranno l'onere di tradurre il loro linguaggio in un linguaggio accessibile e comprensibile da tutti: la clausola di traduzione è il prezzo che i cittadini religiosi devono pagare alla loro fedeltà alla costituzione per favorire la neutralità della sfera istituzionale nei confronti delle visioni del mondo concorrente²².

Secondo argomento: lo slittamento semantico intorno all'idea di laicità

Se il nucleo originario di significato di laicità distingue tra credenze religiose e altri tipi di credenze morali, in questi ultimi anni si è assistito ad un ampliamento sottrattivo dei significati normativi della laicità: non solo le visioni comprensive assolute fondate sull'argomento di Dio (per esempio, il fondamento della dignità umana è l'idea teista che l'uomo è fatta a immagine e somiglianza di Dio, oppure il diritto alla vita è sacro perchè la vita è un dono di Dio, ecc.) vengono sottratte dalla sfera pubblica ma da quest'ultima vengono sottratte anche le visioni spesse, comprensive e sostantive dei beni morali: eppure in queste teorie e dottrine normative non c'è alcun riferimento a Dio, ma lo slittamento semantico dell'idea della laicità implica l'espulsione dallo spazio pubblico di tutte le visioni spesse del bene. In questo modo perdono di rilevanza nella sfera pubblica tutte le teorie etiche spesse, come il naturalismo etico, l'etica delle virtù di Phlipa Foot, la concezione del bene morale di Iris Murdoch, la teoria neokantiana spessa (perché coniuga diritti e virtù) di Onora O'Neill, l'etica dei beni fondamentali di Finnis, l'etica della responsabilità di Hans Jonas, il contenuto minimo del diritto naturale di Hart, ecc.

21 P. Flores D'Arcais, *Le tentazioni della fede*, in *MicroMega*, 2008, p. 8.

22 J. Habermas, *Il posto della religione nella sfera pubblica*, in *MicroMega*, 2013, p. 13.

Perché tutte queste teorie etiche vengono espulse dallo spazio pubblico? Perché esse dissimulerebbero l'argomento di Dio: in ciascuna di queste teorie, Dio rappresenterebbe il invitato di pietra.

Questo slittamento semantico rappresenta un passaggio indebito perché confonde credenze morali che stanno su piani normativi diversi e produce un allargamento del nesso tra stato e laicità dove quest'ultima è interpretata in chiave culturale o sociale; esso è causato dal fatto del pluralismo e innanzitutto è legato all'influenza del dibattito scientifico-tecnologico in particolare agli sviluppi in campo medico, alle innovazioni dell'ingegneria genetica, alle problematiche biomediche più recenti.

Si è così diffusa la convinzione che in questi anni si sia realizzata una rivoluzione tecnologica tale da mettere in discussione la stessa idea di natura umana, con la tendenza a identificare la laicità come la libertà *tout court* nel senso che è laica l'opzione che permette il libero uso individuale delle possibilità di intervento tecnico-scientifico sulla propria base umana in vista dell'auto-realizzazione personale (per impedire questa autorealizzazione tecnica è necessario dimostrare, nell'ottica della laicità insaziabile, che essa infrange la neutralità della giustificazione) nella convinzione che la libertà e la qualità della vita degli individui in gran parte oggi nelle società occidentali sono assicurate dalla ricerca biomedica.

Lo slittamento continua a lavorare in modo sottrattivo liberando il diritto degli individui ad autodeterminarsi (salvo il principio del danno) e a garantire la neutralità e l'equidistanza dello Stato.

Ma questo slittamento risulta insaziabile, laddove si aggiunge alla classica distinzione laicità e religiosità, una ulteriore separazione: quella tra culture o etiche comprensive (ultimative, non politiche) e libertà individuale. La questione della laicità va molto oltre il nesso religione-politica e la definizione degli ambiti dell'autorità religiosa e civile, per investire le questioni

bioetiche, le teorie etiche che non si basano sui diritti, i problemi dell'evoluzione, dell'antropologia, della natura umana, del possibile schiudersi di una società post-secolare. La laicità si trasforma allora in un atteggiamento intellettuale ritenuto intrinsecamente superiore e quindi meritevole di prevalere, ma si trasforma anche in una teoria normativa a sua volta comprensiva perché ritiene che l'autodeterminazione e la libertà individuale siano i valori ultimi non negoziabili, fatto salvo il principio del danno (non accorgendosi per inaccuratezza epistemologica che il principio del danno è ormai obsoleto per garantire l'individuo dalle applicazioni delle nuove tecnologie).

A questa dinamica di laicizzazione a sua volta onnicomprensiva, oggi si assiste ad un tentativo di invertire questa tendenza attraverso strategie postsecolari o desecolarizzanti: ne sono un esempio, lo abbiamo visto prima, sicuramente il postsecolarismo di Habermas e l'ultimo Rawls che distingue tra ragioni pubblica e ragioni secolari (considerate anch'esse ragioni comprensive) e che propone un affievolimento del concetto di ragione situato in un punto di consenso per intersezione tra visioni comprensive ragionevoli, ma sia Habermas sia Rawls subordinano il ruolo delle credenze religiose alla clausola condizionale (Rawls) e alla clausola della traduzione (Habermas) e finiscono ancora una volta per produrre una asimmetria di oneri e di pretese tra cittadini credenti e quelli non credenti.

Forse allora la risposta più convincente a questo slittamento semantico, che produce questa laicità insaziabile, è data dalla tesi della secolarizzazione (o secolarismo) 3 di Taylor, secondo il quale «il passaggio alla laicità in questo senso consiste, tra l'altro, in un passaggio da una società in cui la fede in Dio è incontrastata e anzi, non problematica, a una in cui è intesa come un'opzione tra le altre, e spesso non la più facile da abbracciare»²³.

Questa tesi rappresenta un rifiuto dell'idea (presente nella defi-

23 C. Taylor, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano, 2009.

nizione di secolarismo 2) che la scienza confuta e quindi esclude la fede religiosa. Il secolarismo 3 è invece una descrizione dell'età in cui ci troviamo, un'età in cui molte persone credono in Dio, spesso con fervore appassionato, ma non per questo le condizioni della società si prestano alla fede o alla trascendenza. La fede non è più l'opzione, come accadeva nei tempi antichi. Ora è una delle tante opzioni e questo cambiamento ha aperto la porta alle persone per vivere senza alcun riferimento a qualcosa di più alto o più trascendente della loro stessa prosperità umana.

Nell'era secolare descritta da Taylor, tutte le credenze sono contestabili. Questo è un passaggio dalla scissione sacro/secolare dell'era premoderna e cattura meglio la realtà della nostra situazione rispetto al modello prescrittivo della seconda definizione. Secondo questa terza definizione, sia le persone religiose sia quelle non religiose sono laiche perché abitano in un'epoca in cui la fede è una delle tante opzioni.

Ad avviso di Taylor, se assumiamo la posizione della definizione n. 2, allora leggeremo male gli eventi storici che hanno aperto il cammino verso l'era descritta nella definizione n. 3, il che porterà a ulteriore confusione riguardo all'era in cui viviamo.

La distinzione di Taylor è importante perché nel momento in cui iniziamo a discutere contro il laicismo in senso generale, stiamo adottando un concetto di "laicità prescrittiva" come nostra definizione.

Invece, il modo migliore per evitare asimmetrie esclusive è riconoscere che viviamo in un mondo laico in cui anche i razionalisti più impegnati possono confessare un desiderio di trascendenza, un senso di perdita, anche se è difficile da articolare. Al contempo, i credenti più impegnati sono consapevoli che essere «senza fede» è un'opzione legittima nella società e, di conseguenza, possono lottare con dubbi che i loro antenati non avrebbero mai avuto.

In un'epoca secolare, è più probabile che dubitiamo tutti delle nostre convinzioni: i credenti metteranno in discussione verità una volta date per scontate e gli atei potrebbero dubitare dei loro dubbi a causa della sensazione che qualcosa di significativo sia al di là di noi e al di là delle nostre definizioni di fioritura umana, e che sta per irrompere e darci un significato di senso.

La terza definizione di Taylor spiega meglio un mondo che è religiosamente fervente come sempre, ma all'interno di una cornice diversa - quella in cui spesso ci aspettiamo che le persone scelgano di non credere o confessino che trovano difficile credere.

Se così è ha piena cittadinanza l'affermazione seconda la quale le alternative, qualunque esse siano, hanno cessato di essere incompatibili nella sfera pubblica.

Paradigmatica in tal senso l'affermazione di Taylor:

«non riesco a capire come il fatto di essere creature che desiderano-godono-soffrono, o la percezione di essere agenti razionali, debba rappresentare una qualche base per il diritto alla vita più sicura dell'essere fatti a somiglianza di Dio»²⁴.

Terzo argomento: condizioni di applicabilità della laicità insaziabile

Il processo di implementazione della laicità escludente dimostra definitivamente che la laicità contemporanea ha preteso troppo, in spregio alle modalità e alle forme di socializzazione umana, dissimulando peraltro di non essere portatrice di alcuna visione antropologica, non essendo in grado di mantenere equidistanza, simmetria, neutralità, è essa stessa una forma di *legal enforcement of morals*.

Fallisce con ciò la pretesa di simmetria nella scelta tra le due opzioni disponibili:

24 C. Taylor, *Contro il mito dell'illuminismo*, in *MicroMega*, 2013 p. 38.

la logica binaria tipica dei diritti, che si esprime nella dialettica tra lecito ed illecito, viene completamente riarticolata in questi termini: puoi abortire o non abortire, puoi pretendere l'eutanasia o non pretendere, puoi chiedere il suicidio assistito o non chiederlo, puoi ricorrere alla fecondazione assistita oppure no, puoi rifiutare le cure mediche di qualsiasi tipo oppure no, puoi adottare oppure no indipendentemente dal tipo di nucleo familiare a cui appartieni, puoi consumare pornografia o droga leggera oppure no, ecc. (gli esempi potrebbero essere infiniti, fatto salvo il principio del danno).

Semplicemente, non ci rendiamo conto che l'implementazione della doppia simmetria dei diritti istituzionalizza e generalizza socialmente un giudizio di (dis)valore in forza del quale a certe condizioni si può ricorrere a servizi sociali o a istituzioni che rendono effettivo quel giudizio.

Il giudizio che diamo di noi stessi diventa effettivo se e solo se la comunità sociale o lo stato hanno già legittimato quel giudizio; non siamo più di fronte ad un atto di coscienza personale, ad un autentico atto di autonomia, ma ad un atto di coscienza sociale o collettiva, ovvero siamo di fronte ad una pressione sociale dissuasiva delegittimante la scelta tra una delle due opzioni.

Non c'è alcuna simmetria bilaterale tra le due opzioni comprese nella scelta: rinunciare ad accedere alla pratica eutanasi è un atto di coscienza, pretendere l'eutanasia è la conferma di una prassi istituzionale che l'ha resa effettiva. La bilancia normativa non è per nulla in asse, ma pende a favore di quest'ultima opzione.

Né vale l'obiezione che questo giudizio non è coartato, cioè non è imposto da uno stato di polizia sui singoli cittadini ma è un giudizio che ognuno di noi esprime su stesso perché questa tesi non tiene conto del fatto che il giudizio personale per essere effettivo ha necessità di essere implementato e quindi istituzionalizzato: istituzionalizzare significa rendere legittima una prati-

ca sociale; un giudizio sociale implica convalidare e forgiare una determinata forma di vita che la legge liberale ha considerato essere valutabile in termini di qualità e di proprietà personali possedute.

Né vale affermare che è razionale che tutti desiderino più libertà fondamentali nella misura più ampia possibile – l'unico limite alle libertà fondamentali è una massima eguale libertà – perché essi non sono obbligati ad accettarne di più se ne desiderano, né una persona soffre a causa di una maggiore libertà²⁵.

Ebbene, per quanto possa apparire controintuitivo, ciò è fuorviante, poiché non sembra cogliere il punto essenziale e cioè che qualunque vantaggio possa derivare a un individuo dall'esercizio di una libertà considerata in se stessa, questo vantaggio può essere superato dagli svantaggi che comporta per lui la distribuzione generale di quella libertà nella società di cui egli fa parte²⁶.

Il diritto non produce regole allo stesso modo con cui le potrebbe produrre un *club dei suicidi*: il diritto non può implementare una scelta se non ponderandone il peso in relazione a tutta la comunità. In tal senso l'assolutizzazione del controllo su stessi e sul proprio corpo potrebbe produrre una proporzionale svalutazione delle forme di vita implicanti una qualche misura di dipendenza nei confronti degli altri.

Un incauto laicista ha scritto che uno spettro si aggira nel mondo laico: la risorgenza della religione. A noi pare invece che uno spettro si aggiri nel mondo laico: l'insaziabilità della laicità.

25 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, op. cit., p. 121.

26 H.L.A. Hart, J. Rawls, *Le libertà fondamentali*, op. cit., p. 24.

Identità e violenza

Franco Fabbro

Ha compiuto studi universitari di filosofia, teologia e medicina. Si è laureato in Medicina e Chirurgia (1982) e specializzato in Neurologia (1986). E' professore ordinario di Psicologia Clinica e Direttore del Master Meditazione e Neuroscienze Cognitive presso l'Università di Udine. E' autore di più di 300 lavori scientifici, tra cui il libro *Le neuroscienze dalla fisiologia alla clinica* (Carocci, Roma, 2016). Ha compiuto ricerche di neurolinguistica e neuropsicologia del bilinguismo pubblicando numerosi articoli e alcuni libri tra cui: *The neurolinguistics of Bilingualism* (Psychology Press, Hove 1999), *Neuropedagogia delle lingue* (Astrolabio, Roma 2004) e *Neuroscienze del bilinguismo* (Astrolabio, Roma 2019). Attualmente si interessa dei contributi della neuropsicologia nello studio della letteratura antica, delle religioni e della meditazione. In questo ambito ha pubblicato numerosi articoli e alcuni libri tra cui: *Destra e sinistra nella Bibbia* (Guaraldi, Rimini 1995), *Neuropsicologia dell'esperienza religiosa* (Astrolabio, Roma, 2010), *Neuroscienze e spiritualità* (Astrolabio, Roma 2014), *La meditazione mindfulness. Neuroscienze, filosofia e spiritualità* (Il Mulino, Bologna, 2019). Tiene corsi di introduzione alla meditazione mindfulness presso l'Ospedale universitario e l'Università di Udine (www.francofabbro.it).

Abstract: *Gli studi di paleoantropologia hanno mostrato che sia Homo sapiens, sia i suoi antenati hanno presentato stili di vita e caratteristiche tecnologiche uniformi su tutto il globo abitato, fino ad un momento critico: la cosiddetta esplosione culturale, capitata in Africa meridionale circa 90.000 anni fa. Da questo momento Homo sapiens ha iniziato a manifestare chiari comportamenti simbolici (produzione di oggetti ornamentali, sepoltura dei defunti, ecc.) e una grande creatività nella produzione di strumenti (invenzione dell'arco e delle frecce avvelenate, ecc.). Si ritiene che tale rivoluzione sia collegata con l'invenzione del linguaggio, ovvero della prima lingua umana che ha dato successivamente origine a una enorme varietà linguistica. Anche grazie a queste scoperte ha iniziato la sua diffusione fuori dall'Africa, portandosi progressivamente in tutti i continenti. La diffusione di Homo sapiens è coincisa con la scomparsa di tutti gli altri ominidi. Le identità linguistiche e culturali*

sono una ricchezza. La diversità, in fisica e in biologia, è un fattore fondamentale nel dinamismo della vita. Se non ci sono differenze di calore tra due punti non è possibile un trasferimento di energia. Si ritiene che quando la temperatura sarà la stessa in tutti i punti l'universo avrà raggiunto una condizione definita come morte termica. Lo stesso concetto vale in biologia: se si riduce la diversità biologica si riduce la possibilità della vita. Le identità linguistiche, religiose, musicali, ecc., poiché scolpiscono il cervello secondo specifiche modalità, rappresentano forme di diversità biologica generate culturalmente. Tuttavia esiste un rovescio della medaglia. Le identità culturali possono essere poste al servizio del lato più oscuro presente negli esseri umani, ovvero possono alimentare la violenza. Fin dall'antichità le identità linguistiche e culturali sono state la base ideologica per considerare il proprio gruppo come il migliore, l'unico veramente umano, degradando gli altri gruppi ad un livello subumano. Nella storia umana una serie ininterrotta di conflitti armati e di guerre sono state alimentate dai sentimenti di appartenenza identitaria piegati alla logica della violenza.

Il sistema nervoso si è evoluto in numerosi gruppi (*phyla*) di esseri viventi pluricellulari. La massima complessità è stata raggiunta nei vertebrati, comparsi sulla terra circa 550 milioni di anni fa. Il sistema nervoso regola le funzioni interiori e le relazioni dell'organismo con l'ambiente naturale e sociale in cui vive.¹ Nei vertebrati il sistema nervoso è stratificato.² Le componenti più caratteristiche, ovvero il midollo spinale, il tronco dell'encefalo, il diencefalo e le prime formazioni del telencefalo sono già presente nei pesci, che conducono una vita molto simile a quella dei vertebrati più arcaici (i quali si sono sviluppati nel mare).

I rettili, che vivono sulla terra, e gli uccelli, che volano, hanno sviluppato un cervello più complesso di quello dei pesci (in particolare presentano un aumento dei gangli della base). Nei mammiferi il cervello ha subito un'ulteriore crescita per due principali ragioni: l'adattamento alla vita notturna e la cura dei piccoli.³ Nei mammiferi la necessità di orientarsi nel buio

1 Fabbro 2016

2 Fabbro et al. 2015

3 Jerison 1971

e l'aumentata complessità delle relazioni madre-figlio hanno determinato un maggiore sviluppo della corteccia cerebrale rispetto a tutti gli altri vertebrati.

Gli esseri viventi con maggiore sviluppo del cervello appartengono a una sottofamiglia dei Primati, gli *Homininae* che comprendono il gorilla, gli scimpanzé, l'uomo e tutte le specie di ominidi estinte (tra cui gli Australopitechi, *Homo erectus*, *Homo ergaster*, *Homo heidelbergensis*, *Homo neanderthalensis*). Lo sviluppo del cervello, e in particolare della corteccia cerebrale, in queste specie di Primati dipende dalla dimensione del gruppo sociale e quindi delle relazioni significative che intercorrono tra i componenti di un gruppo.

Lo psicologo evoluzionista Robin Dunbar ha evidenziato che il rapporto tra il peso della corteccia cerebrale e il resto del cervello è collegato alla dimensione del gruppo sociale in cui una specie di Primati vive.⁴ Negli umani, che hanno un cervello di circa 1300 cm³, questo rapporto è di 4,1 e corrisponde a un gruppo (un clan o un villaggio) di circa 150 individui; mentre negli scimpanzé il rapporto è di 3,2 e corrisponde ad un gruppo di circa 50-60 individui.⁵ Ciò significa che lo sviluppo della neocorteccia nei Primati umani è stato probabilmente guidato dalla necessità di vivere in gruppi sempre più estesi.

L'aumento delle dimensioni del cervello negli ominidi è dunque in relazione con la complessità delle relazioni sociali. Si è stimato che gli Australopitechi, che avevano un cervello di 450 cm³, poco più grande di quello di uno scimpanzé, vivevano in gruppi di circa 60 individui. *Homo habilis* con un cervello di 650 cm³ viveva in gruppi di 80 individui; *Homo erectus* con un cervello di 850 cm³ in gruppi di 100 unità e *Homo heidelbergensis*, con una dimensione del cervello di 1150 cm³, in gruppi di 120 individui.⁶

L'organizzazione e le dimensioni dei gruppi umani, studiate

4 Dunbar 1997

5 Dunbar 2010

6 Dunbar 2014

nelle società di cacciatori-raccoglitori, nelle quali gli antenati di *Homo sapiens* sono vissuti fino a 10.000 anni fa, è caratterizzata da famiglie di circa 15 individui, campi di pernottamento di 45 unità, villaggi (clan) di 150 individui e tribù (popoli) di 1500-3000 unità. La dimensione del villaggio, di 150 individui, rappresenta il limite più alto delle relazioni significative che gli esseri umani riescono a gestire; dieci villaggi, circa 1500-3000 individui, rappresentano l'estensione naturale di una comunità linguistica.⁷

Ciò significa che nelle società di cacciatori-raccoglitori la dimensione di una nazione, ovvero di un gruppo con una propria identità linguistica, religiosa e culturale, è di circa 3000 individui, non molto lontano dalla cifra di 5300 unità, che secondo Platone costituiva il numero ideale di una democrazia.⁸

1.2 Le caratteristiche distintive di *Homo sapiens*

Le riflessioni dello psicologo svizzero Carl Gustav Jung suggeriscono che l'opposizione tra le istanze di separazione (individuazione) e quelle di socializzazione (relazionali) raggiungano la massima espressione negli esseri umani. *Homo sapiens* è innanzitutto un essere sociale. L'evoluzione del suo cervello e la sua integrità fisica dipendono dalle relazioni con la madre e con gli altri individui del gruppo. Tuttavia, lo sviluppo di una equilibrata dimensione psicologica, civile e spirituale dipende da un equilibrato processo di individuazione che dura tutta la vita.

Ognuno di noi deve cercare di conoscere e di esprimere i contenuti più profondi e più creativi della propria identità personale. Inoltre, come ha sostenuto la filosofa Hannah Arendt nel libro *La banalità del male*, ogni essere umano deve cercare di sviluppare il pensiero critico, ovvero deve essere in grado

7 Dunbar 1993, 1997

8 Cfr. Dunbar 2010, p. 40

di 'pensare con la propria testa' e di assumersi le proprie responsabilità.⁹ Deve essere cioè in grado di opporsi al pensiero unico e a qualsiasi forma di totalitarismo economico, psicologico e spirituale.

Nel panorama della vita gli esseri umani occupano un posto particolare. È possibile descrivere alcune caratteristiche che distinguono *Homo sapiens* dal suo parente più prossimo lo scimpanzé, con cui *H. sapiens* condivide un antenato comune vissuto circa 7 milioni di anni fa.¹⁰ Un primo aspetto che ci differenzia dagli scimpanzé è l'andatura bipede. Gli esseri umani, e i loro antenati Australopithecini da più di 3,5 milioni di anni, si muovono camminando in stazione eretta. L'andatura bipede ha modificato la respirazione, ha liberato gli arti superiori per la manipolazione, ha modificato il nostro approccio al mondo.¹¹

Una seconda caratteristica di *Homo sapiens* e dei suoi antenati consiste nella realizzazione di sofisticati strumenti di pietra. I più semplici sono delle pietre con due o tre margini taglienti (*tecnica olduvaiiana*) prodotti più di 2,5 milioni di anni fa, a cui è seguita la costruzione di asce bifacciali, secondo la *tecnica acheuleana* (1,7 milioni di anni fa), e in seguito, la costruzione di lame prodotte mediante la *tecnica levalloisiana* (300.000 anni fa). La costruzione di strumenti litici complessi e la loro conservazione presuppone lo sviluppo di un dispositivo mentale, definito *Mental Time Travel*, che ha permesso a *Homo sapiens* e ai suoi antenati di vivere mentalmente nel tempo.¹²

Oltre all'andatura bipede e la capacità di viaggiare mentalmente nel tempo, gli esseri umani sono fortemente interessati a ciò che stanno pensando gli altri esseri umani. Diversamente da tutti gli altri animali, gli umani passano molto tempo cercare di capire quello che passa per la testa degli altri esseri umani; oppure a

9 Arentd 1951

10 Tattersall 2012

11 Gibson 1979; Provine 2000

12 Fabbro et al. 2015, 2019

immaginare che cosa gli altri pensano di loro. Questa peculiare disposizione mentale è stata definita 'teoria della mente'.¹³ Senza questa disposizione mentale è impossibile insegnare. Infatti, gli scimpanzé, che hanno una teoria della mente molto limitata, non riescono a immaginare le difficoltà che i loro piccoli incontrano durante l'apprendimento e per questa ragione le madri degli scimpanzé insegnano molto raramente ai ai loro piccoli.¹⁴

Una quarta caratteristica specifica degli esseri umani è la capacità di immaginazione e di autocontrollo. Si tratta di funzioni collegate con l'attività dei lobi prefrontali, che negli umani si sono sviluppati in maniera considerevole, e che sono coinvolte nella elaborazione dell'attenzione volontaria, del controllo e della inibizione delle risposte comportamentali, insieme alle straordinarie capacità immaginative.¹⁵ Infine, *last but not least*, soltanto gli esseri umani sono dotati di un linguaggio articolato.¹⁶

1.3 La rivoluzione cognitiva

Gli studi di paleantropologia indicano che *Homo sapiens* è comparso nel continente africano circa 300.000 anni fa. Per duecentomila anni le sue tracce si sono confuse con quelle di altri ominidi. Circa 100.000 anni fa *H. sapiens* cercò di uscire dal continente africano ma venne fermato da *Homo neanderthalensis* in prossimità dell'attuale Israele. In questo periodo sulla terra erano contemporaneamente presenti diverse specie di ominidi: *H. sapiens* in Africa, *H. neanderthalensis* in Europa e Asia occidentale, *H. erectus* in Africa ed Eurasia (Giava, Cina, India, Caucaso), *H. floresiensis* in Indonesia e *H. Denisova* in Russia.¹⁷

Circa 75.000 anni fa *H. sapiens* ha dato origine alla 'rivoluzione cognitiva', cominciando a sviluppare una vera e propria cultura

13 Tomasello 2014

14 Mithen 1998

15 Fabbro 2016, 2020

16 Lieberman 2013

17 Manzi 2013, 2017

simbolica. Nella grotta di Blombos, situata a 300 km da Città del Capo (Sud Africa), è stato scoperto il più antico oggetto simbolico conosciuto: una placca di ocre con un disegno geometrico. Nello stesso sito sono state identificate punte di freccia, utensili in osso e parti di collane e braccialetti ottenuti dalla lavorazione di conchiglie. In altre grotte costiere del Sud Africa (Pinnacle Point) sono stati trovati pigmenti per decorare il corpo e microlame inserite in un manico, che rappresentano un ulteriore sviluppo della tecnologia.

Il seguito alla rivoluzione cognitiva *H. sapiens* è riuscito a uscire dall'Africa, espandendosi con successo in tutti i continenti. Circa 60.000 anni fa ha attraversato la penisola arabica e è giunto in India; 50.000 fa ha raggiunto l'Asia e l'Australia, poi si è portato in Europa (40.000) e infine nelle Americhe (15.000). Studi genetici hanno evidenziato che gli esseri umani, dispersi nei diversi continenti, derivano tutti da una piccola popolazione, composta da qualche migliaio di individui, proveniente dall'Africa occidentale.

L'espansione di *H. sapiens* dall'Africa negli altri continenti è durata alcune decine di migliaia di anni ed è stata caratterizzata dalla progressiva scomparsa o eliminazione di tutte le altre specie di ominidi, associata all'estinzione di numerose specie di grandi mammiferi (marsupiali, mastodonti, bradipi giganti) e di grandi uccelli. La diffusione *H. sapiens* in tutti i continenti e l'estinzione dei grandi animali sembra essere stata associata all'invenzione di armi a lunga gittata, in particolare all'uso dell'arco e delle frecce avvelenate.¹⁸

1.4 L'invenzione del linguaggio e l'origine delle lingue

Numerosi paleoantropologi, neurobiologi e linguisti si sono interrogati sulle ragioni che hanno reso possibile la rivoluzione cognitiva e la successiva espansione in tutti i continenti.

18 Smith et al. 2018

Michael Corballis, Ian Tattersall, Philip Lieberman, e Noam Chomsky ritengono che essa sia collegata alla comparsa del linguaggio articolato tra 75 e 100.000 anni fa.¹⁹ Poiché *H. sapiens* è presente nel continente africano da più di 200.000 anni le modificazioni genetiche che sono collegate alla comparsa degli esseri umani moderni precedono di più di 100.000 anni l'origine del linguaggio. Per questa ragione il linguaggio deve essere considerato un prodotto secondario (*exattamento*) del cambiamento genetico che ha provocato la comparsa di *H. sapiens*.

In altre parole, il linguaggio vocale è stato probabilmente il frutto di una invenzione culturale da parte una popolazione di *H. sapiens* piuttosto piccola che viveva nelle regioni sud occidentali del continente africano.²⁰ L'invenzione del linguaggio ha permesso a questo gruppo di realizzare la rivoluzione cognitiva, di sviluppare e diffondere nuove conoscenze tecnologiche (legate soprattutto allo sviluppo di armi da lancio) e di realizzare una cultura simbolica. Inoltre, l'invenzione del linguaggio ha permesso a una parte degli individui di questa piccola popolazione di diffondersi su tutti i continenti. Dati archeologici, linguistici e psicologici forniscono informazioni sulle tappe principali che hanno caratterizzato l'invenzione del linguaggio, che può essere considerata il più grande prodotto della tecnologia sociale umana.²¹

Dopo alcune centinaia di anni dall'invenzione della prima lingua, questa si era già suddivisa in numerose lingue. Il linguaggio si manifesta soltanto attraverso le lingue umane. Infatti, la variazione linguistica, a livello fonologico, sintattico e lessicale, che può manifestarsi già tra una generazione e l'altra, insieme all'isolamento geografico favorisce l'origine dei dialetti

19 Corballis 2002, p. 188; Tattersall 2012, p. 238; Lieberman 2013, pp. 176-177; Chomsky 2018, p. 51

20 Corballis 2002, pp. 181-188

21 Atkinson 2011; Creanza et al. 2015; Dor 2015

e delle lingue.²² Le lingue svolgono la funzione di facilitazione delle relazioni all'interno dei componenti di un popolo che la parla e di separazione di un popolo rispetto agli altri.²³ Le lingue costituiscono delle barriere biologiche, poiché tendono a isolare geneticamente un popolo; infatti, prevale l'abitudine tra gli esseri umani di accoppiarsi tra individui che parlano la stessa lingua.²⁴

È noto che l'appropriazione di una lingua, come l'apprendimento della scrittura, scolpisce il cervello in una maniera specifica ed è influenzata dall'esistenza da periodi critici (o periodi di sensibilità).²⁵ In genere, è possibile apprendere bene una seconda lingua soltanto se si viene 'immersi' in essa prima della pubertà, meglio ancora prima di 7 anni. Dopo la maturazione dei sistemi della memoria implicita, coinvolti con l'appropriazione della fonologia e della sintassi, non è in genere possibile acquisire in maniera completa una seconda lingua.²⁶ Queste considerazioni indicano che il vero 'territorio' di una lingua non è geografico ma piuttosto neurologico e mentale.²⁷ Inoltre, una 'adozione' linguistica perfetta è possibile soltanto entro la prima o la seconda infanzia.

L'utilizzazione di segnali vocali, appresi entro specifici periodi critici, è un fenomeno biologico piuttosto diffuso, poiché presente in numerose specie di passeriformi (canarini, fringuelli, ecc.) e in alcuni mammiferi, come i delfini e le orche.²⁸ Ad esempio le abitudini culturali (relative ai canti e all'alimentazione) hanno permesso alle orche (*Orcinus orca*) di differenziarsi in numerose specie.²⁹ L'isolamento culturale e genetico rappresentano meccanismi per produrre diversità e la diversità è il terreno su

22 Humboldt 1836

23 Fabbro 1996, 1999, Pagel e Mance 2004; Pagel 2009

24 Spielman et al. 1974; Cavalli Sforza 1996 Lieberman 2013, p. 103

25 Fabbro 2004

26 Paradis 1994; 2009; Cargnelutti et al. 2019

27 Fabbro 2018

28 Riesch et al. 2012

29 Riesch 2016

cui si costruisce e si sviluppa la vita.

1.5 La diversità culturale e l'origine della violenza

L'origine delle lingue ha determinato la nascita delle culture umane. Gli esseri umani all'interno di ogni cultura hanno sviluppato narrazioni, costumi e tradizioni più o meno differenti. Se fossimo in grado di scattare una fotografia a diversi gruppi di *H. sapiens* prima dell'invenzione del linguaggio noteremmo che è molto difficile distinguere i diversi gruppi umani. Invece, dopo l'invenzione del linguaggio sarebbe possibile evidenziare nei diversi gruppi una notevole diversità negli ornamenti, decorazioni e tatuaggi. Tuttavia, le diversità linguistiche e culturali nelle società di cacciatori-raccoglitori appaiono essere dei fattori che favoriscono e incrementano la violenza umana.

È noto che numerose specie presentano comportamenti di aggressività predatoria. Ad esempio, i felini si alimentano attraverso la caccia e l'uccisione di altri animali. *H. sapiens*, insieme ai suoi antenati ominidi e agli scimpanzé, è un animale onnivoro. Si nutre di radici, frutta, piante e di carne. Oltre alla aggressività predatoria interspecifica, talvolta i Primati umani manifestano fenomeni di cannibalismo. Inoltre, sia in *H. sapiens* sia gli scimpanzé comuni sono stati descritti fenomeni di aggressività intraspecifica non finalizzata all'alimentazione.

La violenza è un comportamento di aggressività distruttiva e sistematica, finalizzato principalmente alla eliminazione di individui isolati o di gruppi della stessa specie. Nella seconda metà del secolo scorso alcuni etologi hanno documentato la presenza di comportamenti distruttivi tra gruppi differenti di scimpanzé.³⁰ Alla base di questi comportamenti non vi erano necessità alimentari, quanto la competizione per l'accesso al territorio e a maggiori risorse alimentari e sessuali.

Gli studi di psicologia sociale, archeologia e antropologia delle

30 Wrangham e Peterson 1996; Wrangham et al. 2006; Kelly 2005

società arcaiche indicano che il fenomeno della violenza tra i gruppi è un comportamento molto diffuso nella specie umana.³¹ Le differenze linguistiche e culturali sembrano alimentare questa tendenza alla violenza tra i gruppi, poiché in quasi tutte le culture umane arcaiche coloro che parlano lingue differenti tendono ad essere considerati come 'individui subumani' passibili sottomissione, violenza e/o eliminazione. Nelle epoche più arcaiche uno degli ostacoli al dilagare della violenza era probabilmente la distanza geografica che si interponeva tra i diversi gruppi. Prima dell'invenzione dell'agricoltura si ritiene che le tribù che componevano un popolo di circa 3000 di cacciatori-raccoglitori poteva occupare territori molto vasti, quanto ad esempio il Friuli e il Veneto.³²

1.6 Identità culturale versus universalità globalizzata

La struttura sociale nella quale si è evoluto il cervello e la mente degli ominidi e di *H. sapiens* è quella dei cacciatori-raccoglitori. Le società di cacciatori-raccoglitori sono organizzazioni sociali a carattere nomade, senza strutture gerarchiche, dove gli uomini si dedicano alla caccia, procurando circa il 30% delle calorie, mentre le donne si dedicano alla raccolta di piante e radici, procurando il rimanente 70% delle calorie. In queste società le donne fertili concepiscono un figlio ogni 3-4 anni. Quando il piccolo è in grado di camminare viene seguito dai bambini più grandi. Per procurare il cibo gli individui adulti lavorano mediamente 2 o 3 ore al giorno. Il resto del tempo è dedicato al riposo, alle relazioni sociali, al gioco e al racconto di storie. Le malattie infettive sono quasi sconosciute perché – come è stato accennato – vi è una scarsissima concentrazione abitativa.

L'invenzione dell'agricoltura, nel Medio Oriente circa 11.500 anni fa, ha cambiato drasticamente la situazione.³³ Da

31 Keeley 1996; Le Blanc e Register 2004

32 Smith 1999; Diamond 2012

33 Fabbro 2021

popolazione nomade i primi agricoltori sono diventati stanziali. L'accumulo di prodotti alimentari, insieme alla stanzialità, ha aumentato il numero di gravidanze e trasformato la società da egualitaria in gerarchica. Infatti, i magazzini con le scorte alimentari dovevano essere difesi da individui specializzati nell'uso delle armi. Un esercito di professionisti necessita di un comandante, a cui si affiancava a un sistema di burocrati, scribi e sacerdoti, che servono a inventariare le merci, a scrutare il cielo per riconoscere i cicli delle stagioni in modo da programmare la semina e il raccolto, e a costruire sistemi ideologici che giustificano le classi dominanti.

La vita dei lavoratori agricoli si è rivelata molto più difficile rispetto a quella dei cacciatori-raccoglitori. Gli agricoltori devono lavorare più ore al giorno dei cacciatori raccoglitori poiché devono mantenere l'esercito, il re e i burocrati. Ottomila anni fa sono state edificate le prime città. La presenza di molti esseri umani in spazi piuttosto ristretti e insalubri ha aumentato la frequenza delle malattie infettive. L'assembramento di molti individui, la presenza di eserciti, di merci e di esseri umani ridotti in schiavitù ha determinato un drastico aumento della violenza. Studi di genetica hanno evidenziato che circa 7.000 anni fa la specie umana si è avvicinata all'estinzione perché in seguito al ripetersi degli scontri armati i maschi erano quasi scomparsi (si è arrivati al punto che per ogni maschio c'erano 17 femmine).³⁴

Le condizioni di vita degli esseri umani non sembrano essere migliorate nei grandi Stati, come l'antico Egitto, il regno Ittita o gli imperi degli Assiri e dei Babilonesi, a cui sono seguiti – in occidente e in Medio Oriente – gli imperi persiano, romano e ottomano e, infine, in epoca contemporanea l'impero britannico. Dopo la Seconda Guerra Mondiale gli Stati Uniti d'America hanno esercitato in maniera sempre più estesa la loro egemonia militare e culturale. L'americanizzazione del mondo e la globalizzazione, sostenuta da ideologie neocapitaliste e

34 Zeng et al. 2018

dallo sviluppo di nuove tecnologie digitali, ha favorito una progressiva distruzione delle diversità linguistiche e culturali. Nell'era globalizzata gli esseri umani di tutti i continenti stanno progressivamente standardizzandosi su parametri consumistici, edonistici, metropolitani e monolingui.

Alcuni autori, come lo psicologo americano Steven Pinker, hanno sottolineato che la globalizzazione è un fattore in grado di far diminuire la violenza umana.³⁵ Si stima che nella Prima Guerra Mondiale (1915-1918) siano morti più di 15 milioni di persone, mentre nella Seconda Guerra Mondiale (1939-1945) più di 50 milioni.³⁶ Invece, nel 2015 il numero di morti in battaglia è stato di circa 400.000 individui. Tuttavia, ciò che Pinker evita di prendere in considerazione nelle sue analisi è il numero di morti per suicidio che nel 2015 è stato di 800.000 individui.³⁷ Ciò significa che la globalizzazione, oltre a distruggere le diversità linguistiche e culturali, è fonte di disagio sociale e psicologico, giocando un ruolo significativo nella genesi della solitudine, dell'ansia e della depressione.

Chi vive in una metropoli globalizzata spesso non ha contatti significativi con un numero sufficiente di parenti o di amici. Le tecnologie digitali invece di migliorare la situazione sembrano peggiorarla.³⁸ Non è possibile avere un rapporto vitale (corporeo ed emozionale) attraverso un telefonino oppure mediante un computer.³⁹ Il cervello e la mente umana sono stati sviluppati per sostenere relazioni significative, senza una sufficiente socializzazione essi finiscono per entrare in crisi. Senza relazioni significative gli esseri umani sono votati allo stress, alla solitudine, alla perdita del significato della vita e al disagio mentale.⁴⁰

35 Pinker 2011

36 Fabbro 2018, pp. 102-111

37 www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/

38 https://it.wikipedia.org/wiki/The_Social_Dilemma

39 Spitzer 2012; 2015

40 Cacioppo e Patrick 2008

Un ulteriore aspetto negativo della globalizzazione è il progressivo accentuarsi della diseguaglianza. Infatti, la povertà e la miseria sono in continuo aumento, mentre un ristrettissimo numero di persone stanno diventando sempre più ricche. Si stima che gli ultraricchi, meno dell'1% della popolazione mondiale, controllino la quasi totalità delle risorse della terra.⁴¹ Secondo Yuval Harari esiste un 'popolo', composto da circa 1500 ultraricchi, che possiedono diversi miliardi di dollari ciascuno. Questa élite sembra essere disinteressata alla vita degli altri, che sono considerati alla stregua di subumani. L'interesse di questa élite sembra essere indirizzato allo sviluppo di tecnologie mediche, informatiche e robotiche per raggiungere l'immortalità, ovvero per diventare come Dei.⁴²

1.7 Proposte educative e di riorganizzazione sociale

Attualmente la condizione sociale umana si confronta con le opposizioni non risolvibili dell'identità culturale da una parte e le istanze universalistiche dall'altra. Ogni essere umano ha la necessità di vivere e di interagire all'interno di un gruppo culturale dove le relazioni devono essere significative. Alla stessa stregua ogni essere umano mantiene delle aspirazioni universalistiche. Desidera conoscere, intrattenere rapporti con individui appartenenti ad altre lingue e culture. Inoltre, ogni essere umano riconosce la sostanziale unità che lo lega a tutti gli altri esseri umani.

Tuttavia, le autentiche istanze universalistiche possono crescere soltanto a partire dal pieno riconoscimento delle radici identitarie, linguistiche e culturali. Come ha sostenuto Primo Levi, chi non sente di appartenere allo spirito di un popolo, come somma di tradizioni, abitudini, storia, lingua e cultura, «che è nazionale nel miglior senso della parola, non solo non appartiene per intero al suo popolo, ma neppure è inserito

⁴¹ Maffei 2016, p. 130

⁴² Harari 2015

nella civiltà umana».⁴³ Un universalismo equilibrato è possibile soltanto attraverso la pratica e lo studio delle proprie tradizioni culturali e linguistiche.

Poiché le lingue e le religioni costituiscono due tra i fattori identitari più significativi una proposta che ho avanzato qualche anno fa, in grado di equilibrare le istanze identitarie con quelle universalistiche, è quella di educare i bambini fin dalla scuola dell'infanzia alla conoscenza di diverse lingue e di diverse religioni.⁴⁴ Ad esempio, per un bambino nato in Friuli, nelle scuole di ogni ordine e grado dovrebbero essere utilizzate, secondo i metodi della educazione plurilingue: la lingua locale (friulano), la lingua nazionale (italiano), una lingua germanica (tedesco), una lingua slava (sloveno) e una delle lingue globali (inglese).⁴⁵ L'educazione plurilingue è una via di integrazione tra gli aspetti identitari (friulano, italiano, tedesco e sloveno) e quelli universalistici (inglese, spagnolo, cinese, arabo).

Alla stessa stregua in tutte le scuole di ogni ordine e grado dovrebbero essere insegnate e praticate le principali religioni. Ad esempio, in Friuli: il Cristianesimo (la religione materna per la maggior parte della popolazione), l'Ebraismo, l'Islam, l'Induismo, il Buddhismo e lo sciamanesimo (la spiritualità più arcaica del Friuli).⁴⁶ L'insegnamento delle religioni dovrebbe interessare almeno 4 ore alla settimana ed essere impartito da insegnanti laici, formati nelle Università statali ed esperti in storia, psicologia e filosofia delle religioni. Inoltre, l'insegnamento non dovrebbe essere soltanto teorico ma dovrebbe prevedere anche degli *stage* dove praticare i rituali, le preghiere e le meditazioni tipiche delle diverse tradizioni religiose. L'educazione plurireligiosa dovrebbe permettere ai giovani di conoscere e apprezzare le forme religiose praticate dalle altre culture, riducendo le derive integraliste purtroppo

43 Levi 1986, p.

44 Fabbro 2018

45 Fabbro 2004, 2018

46 Ginzburg 1972, 2008

presenti in molte religioni.

Un secondo livello di intervento riguarda una necessaria riorganizzazione delle società umane. Poiché la mente si è sviluppata per milioni di anni all'interno delle culture dei cacciatori-raccoglitori vista l'attuale crisi generata dalla globalizzazione credo sia giunto il momento di 'guardare indietro per andare avanti'. Grazie ai nuovi mezzi tecnologici ritengo sia possibile riorganizzare in maniera radicale le società umana basandoci sul modello delle confederazioni di piccoli popoli. Ad esempio, in Friuli dovrebbero essere creati 500 popoli composti da circa 3000-5000 individui ciascuno. Ogni popolo dovrebbe essere in grado di autogestirsi e sviluppare lingua, religione, usi e costumi propri. Dovrebbe confederarsi con gli altri popoli a livello regionale, intervenendo nella gestione delle istituzioni locali (scuole, municipi) e in quelle regionali (ospedali, università). Ogni confederazione regionale dovrebbe confederarsi a livello nazionale (Italia) e sovranazionale (Unione Europea; ONU). Questo modello organizzativo è allo stesso tempo il più antico (si riferisce alle strutture organizzative dei cacciatori raccoglitori) e il più moderno (confederazione di confederazioni). Integra le fondamentali istanze psicologiche e identitarie con quelle universalistiche.⁴⁷ Le relazioni tra i differenti livelli delle confederazioni dovrebbero basarsi sul dialogo, sulla negoziazione e sulla non violenza.

Questi interventi sociali, educativi e organizzativi non devono distogliere l'attenzione dal fatto che il livello più importante per modificare l'attuale situazione critica è quello individuale. I singoli individui devono imparare a liberarsi da qualsiasi tipo di dipendenza, sviluppare il pensiero critico e realizzare un percorso di crescita personale. La filosofa Hannah Arendt ha sostenuto che per sviluppare il *pensiero critico* è necessario imparare a ragionare con la propria testa.⁴⁸ L'attuale pensiero

47 Fabbro 2018

48 Arendt 1963

globalizzato è, infatti, una forma sottile di totalitarismo a cui di deve rispondere mediante percorsi basati sulla sobrietà; ciò significa imparare a selezionare le informazioni che sono utili dal caos informativo generato dai media.⁴⁹ Oltre alla selezione delle informazioni è importante imparare a ragionare con la propria testa, assumendosi la responsabilità delle proprie azioni.

Infine, come ha sostenuto Socrate, è necessario imparare a conoscere se stessi. Una via molto promettente per sviluppare l'autoconoscenza e la crescita personale consiste nella fusione di due percorsi, uno occidentale ovvero lo studio psicologico di se stessi insieme a un cammino che si è originato in India e che consiste nella pratica della meditazione di consapevolezza (*sati*).⁵⁰ Mentre il primo permette di riconoscere i punti di forza e di debolezza presenti nella propria personalità, la meditazione di consapevolezza permette di purificare, con lentezza ma in maniera significativa, gli automatismi interiori che sono alla base del dolore e della violenza.⁵¹

Riferimenti Bibliografici

Arendt Hannah (1948) *Le origini del totalitarismo*, trad. it. di Amerigo Guadagnin, Einaudi, Torino, 2004.

Arendt Hannah (1951) *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, trad. it. di Piero Bernardini, Feltrinelli, Milano, 1964.

Atkinson Quentin D. (2011) Phonemic diversity supports a serial founder effect model of language expansion from Africa. *Science*, 332: 346-9.

Cacioppo John T., Patrick William (2008) *Solitudine. L'essere umano e il bisogno dell'altro*, trad. it. di Simonetta Frediani, Il Saggiatore, Milano, 2013.

Cargnelutti Elisa, Tomasino Barbara, Fabbro Franco (2019) *Language Brain Representation in Bilinguals With Different Age of Appropriation and Proficiency of the Second Language: A Meta-Analysis of Functional Imaging*

49 Arendt 1948

50 McWilliams 1999; D'Agostini e Fabbro 2012

51 Fabbro 2019

Studies, *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 154.

Cavalli-Sforza Luigi Luca (1996) *Geni, popoli e lingue*, Adelphi, Milano.

Chomsky Noam (2018) *Il mistero del linguaggio. Nuove prospettive*, trad. it. di Matteo Greco, Cortina, Milano, 2018.

Corballis Michael C. (2002) *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, trad. it. di Salvatore Romano, Cortina, Milano, 2008.

Creanza Nicole, Ruhlen Merritt, Pemberton Trevor J., Rosenberg Noah A., Feldman Marcus W., Ramachandran Sohini (2015) *Worldwide human phonemic and genetic variation*, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112 (5) 1265-1272.

D'Agostino Marco, Fabbro Franco (2012) *Enneagramma e personalità. Tipi e sottotipi nei film*, Astrolabio, Roma.

Diamond Jared (2012) *Il mondo fino a ieri. Che cosa possiamo imparare dalle società tradizionali?* Trad it. di Anna Ruscono, Einaudi, Torino, 2012.

Dor Daniel (2015) *The Instruction of Imagination: Language as a Social Communication Technology*, Oxford University Press, Oxford.

Dunbar Robin (1997) *Dalla nascita del linguaggio alla Babele delle lingue*, trad. it. di Libero Sosio, Longanesi, Milano, 1998.

Dunbar Robin I. (1993) *Coevolution of neocortical size, group size and language in humans*. *Behavioral and Brain Sciences*, 16: 681-694.

Dunbar Robin I. (2010) *Di quanti amici abbiamo bisogno? Frivolezze e curiosità evolutivistiche*, trad. it. di Angelica Kaufmann, Cortina, Milano, 2011.

Dunbar Robin I. (2014) *Human Evolution*, Pelican Books, London.

Fabbro Franco (1996) *Il cervello bilingue*, Astrolabio, Roma.

Fabbro Franco (1999) *The Neurolinguistics of Bilingualism. An Introduction*, Psychology Press, Hove.

Fabbro Franco (2004) *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma.

Fabbro Franco (2016) *Le neuroscienze: dalla fisiologia alla clinica*, Carocci, Roma.

Fabbro Franco (2018) *Identità culturale e violenza. Neuropsicologia delle lingue e delle religioni*, Bollati Boringhieri, Torino.

Fabbro Franco (2019) *La meditazione mindfulness. Neuroscienze, filosofia e spiritualità*, Il Mulino, Bologna.

Fabbro Franco (2021) *I fondamenti biologici della filosofia. La natura simbolica del DNA, della psiche e del linguaggio*, Mimesis, Milano-Udine.

- Fabbro Franco, Aglioti Salvatore M., Bergamasco Massimo, Clarici Andrea, Panksepp Jaak (2015) Evolutionary aspects of self- and world consciousness in vertebrates. *Front Hum Neurosci.*, 9: 157.
- Fabbro Franco, Cargnelutti Elisa (2018) *Neuroscienze del bilinguismo. Il farsi e disfarsi delle lingue*, Astrolabio, Roma.
- Fabbro Franco, Feruglio Susanna, Cantone Damiano, Crescentini Cristiano (2019) *Origin and evolution of consciousness*, *Progress in Brain Research*
- Gibson James J. (1979) *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, trad. it. di Riccardo Luccio, Fabbri, Milano, 2007.
- Ginzburg Carlo (1972) *I benandanti. Ricerche sulla stregoneria e sui culti agrari tra Cinquecento e Seicento*, Einaudi, Torino.
- Ginzburg Carlo (2008) *Storia notturna. Una decifrazione del sabba*, Einaudi, Torino.
- Harari Yuval N. (2015) *Homo Deus. Breve storia del futuro*, trad. it. Marco Piani, Bompiani, Milano, 2017.
- Jonas Hans (1994) *Organismo e libertà*, trad. it. di Anna Patrucco Becchi Einaudi, Torino, 1999.
- Jung Carl G. *Sogni ricordi riflessioni*
- Keeley Lawrence H. (1996) *War Before Civilization: The Myth of the Peaceful Savage*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Kelly Raymond C. (2005) *The evolution of lethal intergroup violence*, *Proceedings of the National Academy of Science USA*, 102 (43) 15294-98.
- Laborit Henri (1974) *La nouvelle grille*, Gallimard, Paris.
- Le Blanc Steven, Register Katherine E. (2004) *Constant Battles. Why we Fight*, St. Martin's Griffin, New York.
- Levi Primo (1986) *Sommersi e salvati*, Einaudi, Torino.
- Lieberman Philip (2013) *La specie imprevedibile. Ciò che rende unici gli esseri umani*, trad. it. di Mirza Mehmedovic, Carocci, Roma, 2016.
- Maffei Lamberto (2016) *Elogio della ribellione*, Il Mulino, Bologna.
- Manzi Giorgio (2013) *Il grande racconto dell'evoluzione umana*. Il Mulino, Bologna.
- Manzi Giorgio (2017) *Ultime notizie sull'evoluzione umana*, Il Mulino, Bologna.
- McWilliams Nancy (1994) *La diagnosi psicanalitica. Struttura della personalità e processo clinico*, trad. it. di Giovanni Baldaccini e Luciana Riommi Baldaccini, Astrolabio, Roma, 1999.

- Mithen Steven (1998) *The Prehistory of Mind*, Phoenix, London.
- Monod Jacques (1970) *Il caso e la necessità. Saggio sulla filosofia naturale della biologia contemporanea*, Mondadori, Milano, 1971.
- Nottebohm Fernando (1970) Ontogeny of bird song. *Science* 167, 950–956.
- Nottebohm Fernando (2005) The neural basis of birdsong, *PloS Biology*, 3: 759-761.
- Pagel, M. (2009). Human language as a culturally transmitted replicator. *Nature Reviews Genetics*, 10(6), 405–415.
- Pagel, M., Mace, R. (2004). The cultural wealth of nations. *Nature*, 428(6980), 275–278.
- Paradis Michel (1994) Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages* (393-419). London: Academic Press.
- Paradis Michel (2009) *Declarative and procedural determinants of second languages*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pinker S. (2011) *Il declino della violenza. Perché l'epoca in cui stiamo vivendo è probabilmente la più pacifica della storia*, trad. it. Massimo Parizzi, Mondadori, Milano, 2013.
- Provine Robert R. (2000) *Ridere. Un'indagine scientifica*, trad. it. di Nicoletta Colombi, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2003.
- Riesch Rüdinger., Barrett-Lennard Lance G., Ellis Graeme M., Ford John K., Deecke Volker B. (2012) Cultural traditions and the evolution of reproductive isolation: ecological speciation in killer whales? *Biological Journal of Linnean Society*, 106: 1-17.
- Riesch Rüdinger (2016) Killer whales are speciating right in front of us, *Scientific American* 315: 54 – 61.
- Smith Andrew (1999) Archeology and evolution of hunters and gatherers, in Richard B. Lee and Richard Dalay (eds) *The Cambridge Encyclopedia of Hunters and Gatherers*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 384-390.
- Smith Felisa A., Elliott Smith Rosemary E., Lyons Kathleen, Payne Jonathan (2018) Body size downgrading of mammals over the late Quaternary, *Science*, 360: 310-313.
- Spielman Richard S., Migliazza Ernest C., Neel James V. (1974) Regional linguistic and genetic differences among Yanomana indians, *Science*, 184: 637-644.
- Spitzer Manfred (2012) *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci*

rende stupidi, trad. it. di Alessandra Petrelli, Corbaccio, Milano, 2013.

Spitzer Manfred (2015) Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale? Trad. it. di Claudia Tatasciore, Corbaccio, Milano, 2016.

Tattersall Ian (2012) I signori del pianeta. La ricerca delle origini dell'uomo, trad. it. Allegra Panini, Codice, Torino, 2013.

Tomasello Michael (2014) Unicamente umano. Storia naturale del pensiero, trad. it. di Maurizio Riccucci, Il Mulino, Bologna, 2014.

von Humboldt Wilhelm (1836) La diversità delle lingue, trad. it. di Donatella Di Cesare, Laterza, Roma Bari, 1993.

Weil Simone (1966) Sulla scienza, trad. it. di Marisa Cristadoro, Borla, Roma, 1998.

Wrangham Richard, Peterson Dale (1996) Maschi bestiali. Basi biologiche della violenza umana, trad. it. Emanuela Luisari, Muzzio, Roma, 2015.

Wrangham Richard, Wilson Michael, Muller Martina (2006) Comparative rates of violence in chimpanzees and humans. *Primates*, 47: 14-26.

Zeng Tian C., Aw Alan J., Feldman Marcus W. (2018) Cultural hitchhiking and competition between patrilineal kin groups explain the post-Neolithic Y-chromosome bottleneck, *Nat Commun.* (1):2077. doi: 10.1038/s41467-018-04375-6.

Citizenship and birthright: the right to have rights and jus soli

Eduardo Mendieta

Eduardo Mendieta is a Colombian-born Professor of Philosophy at Penn State University, and acting director of the Rock Ethics Institute. Mendieta's research focuses on Ethics, Political Philosophy, Latin American Philosophy, Critical Theory (especially the Frankfurt School), Philosophy of Race, and Feminist Philosophy.

Abstract: *In 1949 the British sociologist T. H. Marshall gave us one of the most important and still influential theories of the evolution of citizenship. In his view, citizenship is an institution that is above all the result of the social struggles of the laboring classes. It is for this reason that Marshall titled his original lectures Citizenship and Social Class. Thus, in Marshall's proposal, we ought to understand the evolution and unfurling of citizenship rights as the product of the juridification of a distinct set of rights that resulted from these struggles. The Marshallian model of citizenship, thus, has three basic layers, each built on top of the other in both a chronological and order of importance, of citizenship rights: civil, political, and social. In this lecture, I aim to show that this model looks quite different when seen through the lens of the United States experience. One of the main oversights of Marshall's model, albeit otherwise superlative analysis, was to not ask the question of who, when, and how is someone made or become a citizen? This oversight became the more glaring when we consider that the United States's constitution, of 1789, did not have an explicit definition of who is a citizen and what are his rights, privileges, and immunities. This lack or oversight was remedied with the July 9th, 1968 14th Amendment to the Constitution. I am interested, however, in how the institution of citizenship in the United States was the result of the struggles not only of anti-Abolitionist, but also Black Freeman, whose legal work laid down the path towards "Birthright Citizenship." Most concretely, I want to argue that "Birth Right" citizenship was the struggle against the Racial Polity, and the White Racial Supremacy, that the First Constitution instituted and then allowed to flourish. I will also discuss the relationship*

between “citizenship,” “constitutionalism,” and the jurisgenesis of a legal order that is anathema to any kind of racial privilege or hierarchies. In this last section, I will consider the work of Habermas and Böckenforde on the relationship between constitutionalism and fundamental rights. The constitutionalization of basic rights, which turns out to be the constitutionalization of an endless process of the spelling out what these rights mean, entail and what powers and immunities they grant to citizens, turn out to be another way of saying that the “right to have rights,” in that felicitous expression Hannah Arendt, is precisely the fundamental right every human has to belong to a political community. This is what Jus Soli promises.

“The central challenge for democracy is to develop methods for making majority decisions that, despite their partiality, also somehow incorporate the reasonable interests of those who have voted against those decisions, for otherwise minorities would have no reason to remain members of a democratic polity. Without such methods, popular government cannot become a stable form of political organization... Political friendship begins from this recognition about what we share with the people who live around us and in the same polity. It moves from this recognition of a shared horizon of experience not to a blind trust in one’s fellow citizens but rather to a second recognition that a core citizenly responsibility is to prove oneself trustworthy to fellow citizens.”

Danielle Allen¹

Introduction

In 1949 the British sociologist T. H. Marshall gave us one of the most important and still influential theories of the evolution of citizenship. In his view, citizenship is an institution that is above all the result of the social struggles of the laboring classes. It

1 Danielle Allen, “Turning Strangers into Political Friends” *In These Times*, December 22, 2004. Available online at: <https://inthesetimes.com/article/turning-strangers-into-political-friends>

is for this reason that Marshall titled his original lectures *Citizenship and Social Class*². Marshall's proposal is that we ought to understand the evolution and unfurling of citizenship rights as the product of the juridification of a distinct set of rights that resulted from these struggles. The Marshallian model of citizenship, thus, has three basic layers, each built on top of the other in both a chronological and in order of importance, of citizenship rights: civil, political, and social rights. The same year that Marshall published *Citizenship and Social Class*, Hannah Arendt published "The Rights of Man: What are They?"³ an essay in which she formulated the famous expression "the right to have rights." This sentence appears per verbatim in *Origins of Totalitarianism*, from a decade later⁴. Arendt argued that human rights are meaningless if you do not have the right to citizenship. The right to have rights means: the right to political membership in a community of rights. For Arendt, one of the harshest lessons of the 20th century was precisely the de-naturalization of citizens that led to their being expelled from all political community, rendering exterminable⁵.

I refer to Marshall and Arendt as a way to establish two bookends: the historical dimension of citizenship that Marshall elaborated so lucidly, and the categorical character of the right to have rights as a fundamental right to political membership.

2 T. H. Marshall, *Citizenship and Social Class* (London, Concord, Massachusetts: Pluto Press, 1992)

3 Hannah Arendt, "'The Rights of Man' What Are They?" *Modern Review*, Vol. 3, No. 1 (Summer 1949), 24-37.

4 Hannah Arendt, *Origins of Totalitarianism*, Introduction by Samantha Powers (New York: Schocken Books, 2004). I will refer to this edition, which has re-stored some the text parts of Arendt's appendix and concluding remarks. This edition has also re-numbered the chapters, so the chapter where the sentence appears, originally chapter 9, is now chapter 5 of the 2nd part. See page 376 for the sentence in question.

5 See this outstanding collection for different analyses on the possible meanings of this sentence: Stephanie DeGooyer, Alastair Hunt, Linda Maxwell, Samuel Moyn, *The Right to Have Rights*, with an Afterword by Astra Taylor (London and New York: Verso, 2018). See also Alison Kesby, *The Right to Have Rights* (Oxford: Oxford University Press, 2012)

The books ends, then point to the dialectical tension between the historical and the normative. Furthermore, between these two bookends, I aim to show that this dialectical tension looks quite different when seen through the lens of the United States's experience with struggles for citizenship and de-naturalization (slavery and privation of citizen's rights). While this focus may be provincial, I want to derive some normative lessons and claims from that historical experience. One of the main oversights of Marshall's theories, albeit otherwise superlative analysis and overview, was not to ask the questions of who, when, and how it is that someone is made or becomes a citizen?

This oversight become the more glaring when we consider that the United States's constitution, of 1789, did not have an explicit definition of who is a citizen and what are their rights, privileges, and immunities. This lack or oversight was remedied with the July 9th, 1968 14th Amendment to the Constitution. I am interested, however, in how the institution of citizenship in the United States was the result of the struggles not only of anti-Abolitionists, but also Black Freeman, whose legal work laid down the path towards "Birthright Citizenship."⁶ Most concretely, I want to argue that "Birthright" citizenship was integral to the struggle against the Racial Polity, and White Racial Supremacy, that the First Constitution instituted and then allowed to flourish. I will also discuss the relationship between "citizenship," "constitutionalism," and the jurisgenesis of a legal order that is anathema to any kind of racial privilege

6 See the pioneering work William Yates, *Rights of Colored Men to Suffrage, Citizenship and Trial by Jury: Being a book of Facts, Arguments and Authorities, Historical Notices and Sketches of Debates—with Notes* (Freeport, New York: Books for Libraries Press, 1970 [1838]); and Martha S. Jones, *Birthright Citizens: A History of Race and Rights in Antebellum America* (Cambridge: Cambridge University Press, 2018). For important historical and comparative work on *Jus Soli* see Polly J. Price, "Jus Soli and Statelessness: A Comparative Perspective from the Americas" in Benjamin N. Lawrance & Jacqueline Stevens, eds. *Citizenship in Question: Evidentiary Birthright and Statelessness* (Durkham and London: Duke University Press, 2017), 27-42. See also Noah M. J. Pickus, ed. *Immigration and Citizenship in the Twenty-First Century* (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1998)

or hierarchies. In this last section, I will consider the work of Böckenforde, Cover, Habermas, and Michelman on the relationship between constitutionalism and fundamental right, although indirectly. The constitutionalization of basic rights, which turns out to be the constitutionalization of an endless process of the spelling out what these rights mean, what powers and immunities they grant to citizens, turn out to be another way of saying that the “right to have rights,” in that felicitous expression Hannah Arendt, is precisely the fundamental right every human has to belong to a political community. This is what *Jus Soli* promises insofar as it rejects all forms of *Jus Sanguinis*⁷. In this paper I begin with a brief sketch of the evolution of citizenship. Then I will turn to its redefinition in what is called the Reconstruction Period after the Civil War in the United State. Again, while this focus may be a bit provincial, I think the revolutionary transformation of citizenship in the US brings into focus normative claims that are either inchoate or in effect in all constitutions, especially when they are the means for granting citizenship. In a third, and final, part I will focus on what I will call the *deconstructive* effects of constitutionalism.

Before I begin, let me step back briefly and provide a justification for why I want to take us on the voyage that we are about to embark on. The title of the conference for which this paper was written was “Living Together with Ambiguities.

7 In Florence, after I had presented an early version of this paper and lead workshop on it, I learned that constitutional lawyer had been debating a change in the constitution that would incorporate the term *ius culturae* (justice by/of culture). This is a fascinating and important contribution and debate, and I can think of many reasons why, however, it is not superior to *Jus Soli*. However, given that these debates are so recent and I have not yet properly digested them, I will postpone engaging them until a later occasion. For the moment I want to express my gratitude to Carlo Fusaro, one of the organizers of the conference, who alerted me to the following essay: Daniele Porena, “Le buone ragioni dello ius culturae: note a margine dell’ennesimo tentativo di revisione della legge sulla cittadinanza” *Rivista AIC N°: 4/2020* (Associazione Italiana dei Costituzionalisti), 228-249, which looks like an excellent point of entry into the debate.

Different Cultures and Common Values?”⁸ One way in which we can interpret this theme/title is “how do we strangers share common purposes,” or “how do strangers *come* to share common purposes,” or “how do we as strangers convince each other that we share common purpose,” which, to me means: “how can we as strangers create a community of common purposes.” If we are to share “common purposes” we turn from “strangers” into “heterogeneous, diverse, cacophonous, multi-lingual community” that decide, in some fashion, to forge, create, a common purpose. In this paper, I want to show how strangers are turned into “political friends” by means of the institution of citizenship. Basically, I will argue that citizenship is the institution we, collectively, across many centuries of debate and struggle, created to turn strangers into “political friends,” so that we can forge collective futures.

I. The Unfinished Project of Citizenship

The concept of citizenship that informs, at the very least, Western culture is one that harkens back to the Greeks⁹. The word citizen is rooted in the Latin *civitas*, the latter being a translation of *Politeia*, from which we get the terms politics, political, police, but also polite and thus impolite. In Greek, *Politeia*, refers to not simply the Polis, but also the intricate web of relations that being a member of the Polis entails. *Politeia*, means, *On Government*, or *On Ruling*, or on the matters of the *Polis*¹⁰. When Cicero wrote his own version of Plato’s *Politeia*, he titled it *De Republica* (On the Republic), which interestingly

8 *Living Together with Ambiguities. Different Cultures and Common Values?*, September 2nd-4th, 2021, Florence, Italy. Information about the conference, can be found at: <http://www.ambigue.org/Homepage-eng/>

9 In this section I am relying on scholarship I developed in my essay “Jus sanguinis vs. Jus soli: On the Grounds of Justice” in Amy Reed-Sandoval and Luis Ruben Diaz Cepeda, eds. *Latin American Immigration Ethics* (Tucson, Arizona: University of Arizona Press, 2021),

10 See Stephen Menn, “On Plato’S ΠΟΛΙΤΕΙΑ” *Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy*, Vol. 21, No. 1, 1-55.

is the way now we know Plato's *Politeia*, namely as the *Republic*. In Greek, however, *Citizenship* is synonymous with *Politeia*. The polis creates the condition of citizenship and this in turn defines what it means to be a member of a polis. We could say then that *Politeia* by definition includes its performance in terms of citizenship. No polis without citizen, and no citizenship without politics within the polis.

Following on the tracks left by historian Peter Riesenbergs's synoptic *Citizenship in the Western Tradition: Plato to Rousseau*, I would note that the Greek notion of citizenship begins to accrue meaning, and be defined, by Cleisthenes's reforms of Greek democracy in 506 BC¹¹. His lawgiving and reforms essentially defined Greek democracy. But, key in Cleisthenes's reforms was the shift from membership in a *gene* or clan to membership in the Polis, as the condition for claiming membership and thus rights and privileges within the growing cities in the Greek world. While Greek citizenship does retain an element of descent, Cleisthenes's reforms unleashed an important dynamic that saw membership in terms of an office that calls for duties and responsibilities rather than something that was granted only by way of blood descent.¹² Pericles, half a century later, as one of the greatest orators and rulers of Athens, presided over the Athenian Enlightenment, expanded the Greek notions about citizenship by expanding the rights and privileges of what in Greek were known as *Metics*, i.e. resident aliens. Among the famous *metics* than Pericles invited to Athens is Cephalus, of Plato's *Politeia* fame¹³. What is noteworthy is that while Plato's *Republic*, to use the now standardized translation of *Politeia*,

11 Peter Riesenbergs, *Citizenship in the Western Tradition: Plato to Rousseau* (Chapel Hill: University of North Carolina, 1992). We should also follow Derek Heater, *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, third edition (Manchester and London: Manchester University Press, 2004), especially part one.

12 Riesenbergs, *Citizenship in the Western Tradition*, 20.

13 See Peter J. Steinberger, "Who is Cephalus?" in *Political Theory*, Vol. 24, No. 2 (1996), 172-199. See also Konstantinos A. Kapparis, *Athenian Law and Society* (London and New York: Routledge, 2019), especially chapter 2.

is the fountainhead of Western political philosophy, this book is not the source for any significant contributions to our understanding of citizenship. That honor goes to Aristotle, who was not native to Athens, was a *Metic*, and in fact had to leave Athens after Plato's death because he was seen as a possible spy from Macedonia.

Aristotle's *Politics*, which incidentally is presented as an explicit critique of Plato's *Republic*, actually takes up the question of who is a citizen, or what makes a citizen, a definition that Plato seems to have failed to provide. In book 3, chapter 2, we find what I take to be a remarkable definition of citizenship. In this book, Aristotle acknowledges that there are many types of citizens depending on the polis and after the rules of the polis have changed, as was the case after a revolution, and Aristotle refers specifically to Cleisthenes's reforms. Thus we have citizens who are so decreed by political-legal fiat, those that were naturalized, those who are descendents of old members of the polis, and so on. Aristotle specifically highlights that there are many different types of citizens. He is interested in what defines the citizen as such and comes to the conclusion that, as he writes: "And the citizen was defined by the fact of his holding some kind of rule or office—he who holds a certain sort of office fulfills our definition of a citizen." (*Politics*, 1276a 2-5)¹⁴ The citizen is he who governs—evidently, this was a masculinist view of citizenship. As Reisenberg put it, "Not origin but action is what makes a man a citizen, at least in an philosophical, analytical sense."¹⁵ What one does, rather than what one is, is what determines one's citizenship. In Aristotle citizenship is a way of dwelling within a polis; it is not a biological or ontological condition. It is from this definition that civic republican conceptions of citizenship descend to our day.

14 Here I am using the translation found in Aristotle, *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation*, Edited by Jonathan Barnes, Volume 2 (Princeton: Princeton University Press, 1984), 2024.

15 Reisenberg, *Citizenship in the Western Tradition*, 44.

As was already noted our notion of citizen and citizenship revert back to Cicero's translation of Plato and Aristotle's usage of *Politeia* into *De Republica* or alternatively, and perhaps more accurately, *res publica*, on the matters and concerns of the polis or republic. Cicero is surely perhaps one of the most important sources for our contemporary conceptions of citizenship. For him, as it is clear from his numerous works on the what today we call political philosophy, citizenship is not simply the institution of entitlements and rights, but above a *vocation*, a calling. Thus, citizenship is a vocation, that is to say, the exercise of the moral and political excellence of the human being. Citizenship is the vocation of the social animal, her and his calling. For Cicero, and the stoics in general, citizenship is the exercise of man's cosmopolitan dwelling and it is thus exemplary of our social existence. As with Aristotle, Cicero also thought of citizenship not as a *potentia* but as a *dunamis*, that is, not as a passive state, but as kinetic form of existence, i.e. civic existence at its height. In fact, Cicero links citizenship and what I could call *civic poetics*, poetry itself as the horizon of creative action. This is clearly evident in one of Cicero's most famous speeches, his *Pro Archia Poeta*. This was a speech in defense of Archias the poet. Archias's citizenship was being contested during Cicero's time. There was a drive then to disenfranchise Archias. Cicero rose to his defense and produced one of the most celebrated panegyrics to a poet as well as to the role poetry plays in the civic life of a people, a republic. Cicero challenged the charges to disenfranchise Archias, demonstrating their falsity. Yet he spends most of the speech arguing why, even if Archias had not already been a Roman citizen, due to all the reason why non-natives of Rome could and would have been made citizens, he should be made one on the grounds of his contributions to poetry. By bestowing on such an exemplary poet the protection of its citizenship he would do honor to Rome in the annals of human memory by the tribute it paid to the muse of poetry.

Cicero, in short, added something entirely new to Aristotle's notion of citizenship that remains important to our day, and that is that citizenship is the means for the celebration of the creative aspect of our social existence. Citizenship is both an expression and means for the exaltation of our poetic capacities. During the middle Ages, after the collapse of the Holy Roman Empire in the West, there is a hiatus in the philosophical contributions to our conception of citizenship. It can be argued that the Middle Ages signal a redirection of the aims of civil loyalty away from polis and community towards the spiritual self and the *civitate dei*. In fact, Augustine in his famous and momentous *City of God*, juxtaposes the *city of man* against the *city of god*; the former with its narcissistic and hedonistic love of the material self, and the latter with its selfless love of God. Christian spiritual citizenship in a city to come advocated withdrawal from the mundane, materialistic, and corrupt affairs of the city of man, albeit while postulating that we were *de jure*, if not *de facto*, citizens of this divine and saintly city. In fact, Christian political thinking, at least as it is expressed in Augustine, synthesized Ciceronian and Aristotelian notions of citizenship, into a universalistic creed: We are all citizens of an invisible city: the city of God. With Augustine, then, to Cicero's conception of citizenship, namely the active and poetic dimension of citizenship, was added a spiritual dimension: citizenship becomes a type of sacrament, a *sacramental duty*.

As the Middle Ages unfolded, we witnessed the revival of the ancient cities through commerce; concomitantly citizenship becomes decisive for the merchant class, which in the works of Medieval historians, such as Henri Pirenne, became the pivotal agent of social transformation. Citizenship, after its partial eclipse during the Middle Ages, re-emerges with a new impetus and importance. Now, however, citizenship is not simply about the privileges of political participation, but perhaps principally if not exclusively about the economic privileges and rights

that citizenship in a given city entitles and bestows upon the rising merchant class. During the Middle Ages, then, citizenship acquires a material dimension that it did not have before, even if economic rights were implicit in the holding of political office in the polis.

During the late Middle Ages and the early Renaissance, however, a unique convergence between the economic and spiritual dimension of citizenship takes place giving us the phenomenon of the citizen as a benefactor of both the city and the poor. As Michel Mollat has shown in his *The Poor in the Middle Ages: An Essay in Social History* (from 1978, but translated into English in 1986), towards the end of the Middle Ages, as cities became more populous and wealthy, thus becoming destinations for the itinerant poor of the time, it became both a practice and an expectation that the wealthy would endow, i.e. fund, houses of the poor, and would in fact leave a large if not all their wealth to such houses.¹⁶

The Renaissance period gave us the humanism, sometimes called Renaissance Humanism, which rejected the bleak and negative image of the human being that had crystallized during the Middle Ages. Renaissance humanism instead celebrated the goodness and above all potentiality of the human being. No one gave better expression of this new vision of the human being than Pico della Mirandola in his *Oratio on the Dignity of the Human Being*, which elaborates a humanistic reading of the Christian doctrine of *imago dei*, the doctrine that humans are created in the image of God.¹⁷ Against Augustine and his neo-Platonic political philosophy that turns human away from the city of man towards the heavenly city, civic humanists re-affirm the political and communal character of human beings: humans only become properly human within human communities

16 Michel Mollat, *The Poor in the Middle Ages: An Essay in Social History*, translated by Arthur Goldhammer (New Haven: Yale University Press, 1986)

17 Pico della Mirandola, *Oratio on the Dignity of the Human Being*, translated by A. Robert Campogrini (Washington: Gateway Editions, 1996)

dedicated to the exaltation of each human being. If Pico della Mirandola claimed that there is no greater example of the fact that we are created in the image of God than that we create ourselves through our own will and acts of innovation and imagination, then, by same token, there is no greater creation than the *civitas*. If we are our greatest creation, then, next to it is the creation of the city as the accompaniment to our creative excellence. Cities as such became exemplars of our creative powers and the exaltation of our civic nature.

When we get to the Revolutionary period, which builds on the insights of the Enlightenment, there are some momentous shifts in the conception in the conception of citizenship. I think two figures exemplify these shift: Diderot and Kant. Let me briefly discuss Diderot, who wrote the entry on “Citizen” for the *Encyclopédie* that he co-edited with D’Alambert. In this entry, in fact, Diderot articulated the spirit of both the French and American revolutions. There are two passages that are noteworthy and meriting citation. Diderot, criticizing Pufendorf’s restriction of citizenship to the founders of a city and to their descendents, thus advocating citizenship as lineage or as being based on descent, writes the following:

The *citizens* in their capacity as *citizens*, that is to say in their societies, are all equally noble; the nobility comes not from ancestry but from the common right that honors the primary principles of the magistrate. The moral, sovereign being is to the *citizen* what the physical despot is to the subject, *and* the most perfect slave does not give all of this being to his sovereign¹⁸.

Diderot expressed here the idea that citizenship, which

18 Diderot, Denis. “Citizen.” *The Encyclopedia of Diderot & d’Alembert Collaborative Translation Project*. Translated by Sujaya Dhanvantari. (Ann Arbor: Michigan Publishing, University of Michigan Library, 2005). The translation can be found at: <http://hdl.handle.net/2027/spo.did2222.0000.070>

This is a translation of “Citoyen,” *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, vol. 3. Paris, 1753.

is understood as the performance of the “principle of the magistrate,” that is the performance of the duties of the citizen, is the democratization of the spirit of nobility to all citizens. Citizenship is a noble calling, in other words. Second, Diderot juxtaposes the moral sovereign to the despot, to the former corresponds the citizen, to the latter the subject. And furthermore, only in citizenship is the full moral calling of the human being exercised, which not even in the condition of being a slave to a despot can hope to extinguish. In this definition of “citizen,” then, Diderot links morality as an imperative to the vocation of the citizen. As against Augustines “sacralization” of citizenship, we can say that in Diderot we encountered a “moralization of citizenship,” one that will find its most elaborate articulation in Kant.

Diderot eloquently gives expression to the core ideas that animated the 1789 “Declaration of the Rights of Man and Citizen,” which begins in article one with the proclamation of the universal equality and freedom of all human beings. This is followed, in article two, with the affirmation that the “aim of all political association is the preservation of the natural and *imprescriptible* rights of man.”¹⁹

With these two articles, the Declaration of the Rights of Man and Citizen provided us with two ideas that revolutionized our conception of citizenship. *First* that citizenship is subordinate, that is, at the service, of the rights of man, above all which are the rights of equality and liberty; and *second*, that these rights are *imprescriptible*, that is to say, inalienable. Citizenship thus is universalized as the means for the promotion of the fundamental rights of humans, while at the same time being given as its supreme goal the preservation of these rights. This revolution in the Western conception of citizenship was brought to higher revolutionary heights with the Fourteenth Amendment to the United States Constitution. In what are

19 See: http://avalon.law.yale.edu/18th_century/rightsof.asp

generally known as the Reconstruction Amendments, or as the Civil War Amendments, namely the 13th, 14th, and 15th amendments that were ratified between 1865 and 1870, slavery was abolished, citizenship was nationalized, and the rights of former slaves was proclaimed and defended. These amendments radically transformed U.S. citizenship. In fact, they created U.S. citizenship. These amendments accomplished a re-founding, a re-inauguration, of the republic by on the one hand making birthright a constitutional principle, while denying states (specifically Southern states), the power of curtailing or suspending citizens's right to participate in government through the denial of the right to vote on the basis of race, gender, class, or past state of servitude.

Let us recall the language of the Fourteenth Amendment, specifically section one, which is the one that concerns me crucially. It reads:

All persons born or naturalized in the United States, and subject to the jurisdiction thereof, are citizens of the United States and of the state wherein they reside. No state shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any state deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws.²⁰

I want to call your attention to the “born or naturalized” in the first sentence, for in the same breath those born in the United States, or in territories under the jurisdiction of the United States, and those ‘naturalized’, that is, those who through some legal procedure have become members of the U.S. nation, are “citizens,” and that *no* state shall make or enforce any law that may abridge in any way whatsoever the privileges of said citizenship.

²⁰ See: <https://www.law.cornell.edu/constitution/amendmentxiv>

The Fourteenth Amendment to the Constitution was meant to make constitutional what had already been enacted with the Civil Rights Act of 1866, which reads:

That all persons born in the United States and not subject to any foreign power, excluding Indians not taxed, are hereby declared to be citizens of the United States; and such citizens, of every race and color, without regard to any previous condition of slavery or involuntary servitude, except as a punishment for crime whereof the party shall have been duly convicted, shall have the same right, in every State and Territory in the United States, to make and enforce contracts, to sue, be parties, and give evidence, inherit, purchase, lease, sell, hold, and convey real and personal property, and to full and equal benefit of all laws and proceedings for the security of person and property, as is enjoyed by white citizens, and shall be subject to like punishment, pains, and penalties, and to none other, any law, statute, ordinance, regulation, or custom, to the contrary notwithstanding.²¹

In the summer of 1865, after Abraham Lincoln has been assassinated, and had been succeeded by Andrew Johnson, a political fight between the newly inaugurated president and the Republican controlled Congress ensued. Johnson announced his plan for reconciliation with the South. Although Johnson was an unwavering defender of the Union, he was an “inveterate” racist, who was also a strong defender of state’s rights. Johnson’s plan was to allow southern states to establish their governments in exchange for “abolishing slavery, repudiate secession, abrogate the Confederate debt.”²² These new state governments then proceeded to enact the infamous “Black Codes” that for all intensive purposes re-instated slavery by legal means, rather than through property claims. Meanwhile,

21 See: https://en.wikisource.org/wiki/Civil_Rights_Act_of_1866

22 Eric Foner, “June 13, 1866. Equality before the Law” in James M. McPherson, eds. *Days of Destiny: Cross Roads in American History* (London: Dorling Kimberly Publishing, 2001), 178.

violence against black free men was rampant throughout the South.²³ White southerners were as determined to hold on their Ante-Bellum form of life as they were determined to deny black free men their freedom and newly acquired political rights. The Thirty-ninth congress elected in November of 1864, but assembled for the first time in December of 1865, called for the abrogation of the new state governments allowed by President Johnson, and the establishment of new ones based on equality before the law and universal “manhood suffrage.” This is why Congress quickly enacted the Civil Rights Act of 1866, and set to work on the Fourteenth Amendment.²⁴

The Fourteenth Amendment, however, was also meant to resolve ambiguities and tensions within the constitution. The original U.S. constitution of 1787 recognized both state and U.S. citizenship, but it did not specify how one became a citizen of either states or the nation. This meant that citizenship was left to the discretion of states. The *Dred Scott* decision of 1857, which denied slaves, and their descendents, claims to citizenship, was exemplary of this constitutional ambiguity. The Black Codes, enacted by Southern States, made it clear that Former Slave States would move to deny former slaves access to the protection of the law by denying or severely curtailing their claims to citizenship. Thus, as Professor of Jurisprudence George P. Fletcher put it in his book *Our Secret Constitution: How Lincoln Redefined American Democracy* (2001), “The first item of business in the Fourteenth Amendment was to establish who, as a formal matter, belonged to the American Polity. To find a simple definition, the Constitution adapted the English rule that it is not blood but place of birth that matters...Applying the traditional rule of *jus soli* to everyone born on American soil...had the radical effect of eliminating family and racial

23 Eric Foner, *Reconstruction. America's Unfinished Revolution 1863-1877*. Updated Edition (New York: Harper and Row, 2002 [1988]), 119-123.

24 See Eric Foner, *The Second Founding: How the Civil War and Reconstruction remade the Constitution* (New York: W. W. Norton Company, 2019), 93 ff.

history from the definition of the bond between citizens and government in the United States.”²⁵ Antebellum United States was a racial polity that allowed states to determine the citizenship status of its members on the basis of race: blacks could not be citizens, nor their children, as the Dred Scott decision made it clear. Membership was thus defined as white citizenship. The Fourteenth Amendment *de jure* if not *de facto* aimed to *de-racialized* membership in the U.S. polity.

The Fourteenth Amendment also transformed the relationship between states and Federal government. Constitutional theorist Bruce Ackerman in his monumental three volume *We the People* writes that the Fourteenth Amendment “nationalized” the polity both in substance and procedure.²⁶ What Ackerman means by this is that by producing a unified conception of citizenship, flowing from the constitution, and not the states, we have a unified nation; and the way this was enacted, first through an act of congress, and then through the state ratification of the Fourteenth Amendment, meant that states, in concert, had assented and approved the modification of the law of the land that would in essence subordinate states to the Federal government’s protection of the rights of citizens. In these two cases, as well as with the drafting of all the Reconstruction Amendments, Congress acted as a “constitutional convention,” not unlike that which drafted the first constitution of 1787. Ackerman again: “By a remarkable bootstrapping operation, the Convention/Congress was proposing to redefine We the People of the United States as We the People of the *United States*.”²⁷ And, as he put it more pointedly in volume one of *We the People*, “The Republican Reconstruction of the Union was an Act of *constitutional creation* no less profound than the

25 George P. Fletcher, *Our Secret Constitution: How Lincoln Redefined American Democracy* (New York: Oxford University Press, 2001), 125.

26 Bruce Ackerman, *We the People*, 3 volumes (Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1994-2014)

27 Ackerman, *We the People. Transformations. Volume 2*, 199.

Founding itself: Not only did the Republicans introduce new substantive principles into our higher law, but they reworked the very process of higher lawmaking itself.”²⁸ With this second act of “constitutional creation” the Republican congress had redefined not only membership but also the role of the Federal government. Now, the Federal government would not be conceived as an enemy or threat to individual freedom –what Jefferson believed; instead, the federal government had become “the custodian of freedom” as the abolitionist senator Charles Sumner from Massachusetts declared.²⁹ The re-writing and re-establishing of the Constitution on the basis of nationalized citizenship and equality before and under the law, meant that “the rights of individual citizens were intimately connected to federal power.”³⁰

The Fourteenth Amendment was made up of five sections, three of which no longer have any or little significance (those that barred Confederates from office, those dealing with Confederate debt, and those that reduced State’s representation

28 Ackerman, *We the People. Foundations. Volume 1*, 46. My emphasis.

29 Foner, “June13, 1866. Equality before the Law”, 178.

30 Foner, “June13, 1866. Equality before the Law”, 178-179. Stanford professor of American History Richard White summarized the accomplishments and goals of the Fourteenth Amendment in the following way: “The broad principles of the Fourteenth Amendment were clear. The Republicans sought to abrogate judicial interpretations of the Constitution that, in the name of federalism, had limited the extension of a uniform set of rights applicable to all citizens everywhere in the Union. Congress intended the new amendment to extend the guarantees of the Bill of Rights so that they protected citizens against actions by the states as well as by the federal government. The equal protection clause was supposed to ensure that no state discriminated among its own citizens or against the citizens of another state. The amendment would protect both new black citizens and white Unionists in the South. The Republicans desired a national citizenship with uniform rights. Ultimately the amendment was Lincolnian: it sought, as had Lincoln, to make the sentiments of the Declaration of Independence the guiding light of the republic. It enshrined in the Constitution broad principles of equality, the rights of citizens, and principles of natural rights prominent in the Declaration of Independence and in Republican ideals of free labor and contract freedom.” Richard White, *The Republic for which it Stands: The United States During Reconstruction and the Gilded Age, 1865-1896* (New York: Oxford University Press, 2017), 74.

in Congress if men are denied the right to vote—although this last provision was never enforced even as Southern states continued to blatantly disenfranchise former slaves with disastrous consequences for the re-founded Republic). But, as Eric Foner put it succinctly and powerfully: “...the Fourteenth Amendment has since become, after the Bill of Rights, the most important constitutional change in the nation’s history.”³¹

II. The Unfinished Revolution

Eric Foner’s indispensable history of the reconstruction has the subtitled “America’s Unfinished Revolution 1863-1877” In a sense, Foner was right to have thought that the period of reconstruction after the civil war constituted the unleashing of a socio-political revolution that would transform the very nature of the polity. But, reconstruction was followed by what was called “Redemption,” the re-assertion of White Southern power. The roll back of the gains of the reconstruction period would open the flood gates to decades of violence against black free men, decades of lynching and white race riots against blacks, and the legalization of Jim Crow. We have to be sanguine about what the Reconstructions Amendments did, for they were followed by what can be justifiably be called a “white supremacy counter-revolution,” the effects of which we are still living through, from Jim Crow to the rise of the ghettos, from Reagan to Trump. As Henry Louis Gates, Jr. shows in his recently published *Stony The Road: Reconstruction, White Supremacy, and the Rise of Jim Crow* (2019), the dismantling of the many gains made during the Reconstruction period by Southern intransigency and anti-black activism and Northern passivity and acquiescence lead to the fracturing of the polity, once again, along racial lines.³² The *Plessy v. Ferguson* Supreme

31 Foner, “June13, 1866. Equality before the Law”, 176.

32 Henry Louis Gates, Jr. *Stony The Road: Reconstruction, White Supremacy, and the Rise of Jim Crow* (New York: Penguin Press, 2019)

Court decision of 1896 neutralized both the Civil Rights act of 1866 and the Fourteenth Amendment, sundering racially what had been de-racialized in 1868³³. Just as importantly, the period after Reconstruction gave birth to a new racial imaginary that assaulted the worthiness and desirability of Black to be citizens. This imaginary has continued to evolve, expand, re-semanticize and semiotically metastasize into more sophisticated and subtle racial and ethnic stereotypes, even as some of its basic premises have been challenged on scientific, political, and legal basis.

Political philosopher Michael Walzer has written that: “The primary good that we distribute to one another is membership in some human community.”³⁴ After the French and American revolutions, we have a new credo that affirms that political membership is a fundamental good and right that is distributed to members of a polity through the rights of citizens. The constitutionalization of *Jus Soli* into national citizenship through the Fourteenth Amendment, however, has elevated those 19th century revolutionary ideals to a new level: membership on the basis of descent and racial origin are de-legitimated and de-legalized; just as equality before the law and the right to membership on the basis of birthright and naturalization are asserted. Birthright citizenship is the utmost form of the rejection of *Jus Sanguinis*; the de-racialization of both membership and citizenship³⁵.

33 See Steve Luxenberg, *Separate: The Story of Plessy v. Ferguson and America's Journey from Slavery to Segregation* (New York and London: W. W. Norton & Company, 2019)

34 Michael Walzer, *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality* (New York: Basic Books, 1983), 31.

35 There are many questions that the abolition of *jus sanguinis* raises, many of which I can not take up in the present context. However, making *jus soli* the primary form of granting, and securing citizenship solves more problems than *jus sanguinis* is unable to solve or even begin to address. For instance, what of children born out of wedlock to a parent of one nationality, and another of a different one. This child would not live in limbo, as they would be granted citizenship in the country where they were born under *jus soli*. My argument for the moment is that the *jus soli* is the culmination of the project of de-racialized citizenship that began with the Universal

III. Constitutionalism, Citizenship, and Jurisgenesis

For every constitution there is an epic, for each decalogue a scripture. Once understood in the context of the narratives that give it meaning, law becomes not merely a system of rules to be observed, but a world in which we live. In this normative world, law and narrative are inseparably related.

Robert Cover³⁶

The constitutions that were written in the aftermath of the American, French and Haitian revolutions may have been responses to historically contingent events, but ever since their enactment they have unleashed normative forces that remain both in effect and still unexhausted. Those revolutions spread the mantle of the rule of law over peoples, which became nation-states, and slowly turned into constitutional states. Because of them, as Robert Cover put it, we inhabit “a *nomos*, a normative universe.”³⁷ The violence, terror, genocides of the twentieth century have confirmed both the fragility of constitutions, but also demonstrated their unsurpassed power to domesticate political power and to pacify through juridification interactions among peoples, nations, and states. Arguably, after World War II, we live in an age of state constitutionalism and the slow but steady rise of cosmopolitan constitutionalism under the guidance of the new global regimen of human rights.³⁸

Declaration of the the Rights of Man and the Citizens, and which was advanced by the Civil War amendments to the U.S. Constitution. Another interesting example is that of German-Jews who were stripped of their citizenship, because they were not-Aryan, who most likely no longer have descendants in Germany, or blood descendants that could advocate for their *jus sanguinis* German citizenship. Under the primacy of *jus solis*, in my estimation, they could. At the very least, I can see a combination of both developing over the next decades as more and more constitutional democracies aim to “de-racialize” their citizenship laws.

36 Martha Minow, Michael Ryan, and Austin Sarat, eds., *Narrative, Violence, and the Law: The Essays of Robert Cover* (Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1992), 96.

37 Martha Minow, Michael Ryan, and Austin Sarat, eds., *Narrative, Violence, and the Law*, 95.

38 Alexander Somek, *The Cosmopolitan Constitution* (Oxford: Oxford University Press,

Constitutions address one of the most fundamental problems of politics, and here we would do well to quote one of the best and still indispensable constitutional theorists, Alexander Hamilton: "...whether societies of men are really capable or not, of establishing good government from reflection and choice, or whether they are forever destined to depend, for their political constitutions, on accident and force."³⁹ Constitutions affirm that governments are and ought to be the result of both deliberation and choice, and not of accident and force. In what follows, first, I want to briefly discuss some general characteristic of constitutions and constitutionalism by highlighting some key elements of the U.S. constitution; then, in a second step, I want to focus on what I will call the de-fetishizing and de-mystifying force of constitutions. Constitutions unmask at least five fetishes of modern societies. In this way, constitutions carry out the secularization of all state coercion, transforming power into authority. Constitutions proclaim that all political power is the power of a community that binds itself to the rule of law. They enable "self-rule" (political autonomy), through "law-rule" (the rule of law), to use Frank Michelman's felicitous expression.⁴⁰ At the same time that constitutions are jurisgenerative they are also temporal devices that bind generations across time. In this way they are what I will call *polisgenerative*. They not only brought together, invented, a people of the law and under the law, but above all create the conditions under which strangers could come together to deliberate on their common purposes. Constitutionalism is as much about making law as it is about constituting the political, the sphere within which peoples can forge a common future⁴¹.

2014)

39 Alexander Hamilton, James Madison, and John Jay, *The Federalist* (New York: Barnes and Noble Classics, 2006), 9. I am quoting here from Federalist 1.

40 Frank Michelman, "Law's Republic" *The Yale Law Journal*, Vol. 97, No. 8. Symposium: The Republican Civic Tradition (Jul. 1988), 1493-1537, citation at 1499.

41 See Ulrich K. Preuss, *Constitutionalism: The Link Between Constitutionalism and Progress*, translated by Deborah Lucas Schneider (New Jersey: Humanities Press,

Jurisgenesis as Polisgenesis

Constitutionalism names “a set of theories, values, principles, and institutions that are concerned with the authorization, organization, direction, and constraint of political power.”⁴² It also names the tradition of “constituting” political units. In this sense, constitutionalism has a long pre-history, namely the history of generating, authorizing, and binding political authority.⁴³ *But before there was constitutionalism, there were constitutions:* those written in the Eighteenth Century in particular: The French, the U.S. and the Haitian ones. It is for this reason that we should distinguish between two senses of the term constitutionalism. One sense refers to the empirical, historically given, political conditions for their written proclamation; for instance, the separation of powers or their absence. This sense is *descriptive*. The other sense refers to the laws that establish and authorizes political authority; for instance, that all law making is subject to constitutional review. This sense is *normative*.⁴⁴ Constitutions, interestingly, are written documents, just as they are aspirational proclamations: namely that the constituted government will be under the “rule of law.” Thus, the empirical and normative dimensions are intermingled, which is why where there is a constitution there is constitutionalism.

Constitutional systems have the following essential and indispensable elements: 1. Institutions granted powers that are accountable to the people; 2. horizontal disaggregation of government powers that sets the norm of a government that is self-limiting, i.e. legislative, executive, and judicial branches

1995), especially the introduction.

42 Mark E. Brandom, “Constitutionalism” in Mark Tushnet, Mark A. Graber, and Sanford Levinson, eds. *The Oxford Handbook of the U.S. Constitution* (Oxford: Oxford University Press, 2015), 763.

43 See for instance Jon E. Lewis, ed. *The Birth of Freedom* (New York: Gramercy Books, 2006), a book that had been previously published under the title of *A Documentary History of Human Rights*.

44 Dieter Grimm, *Constitutionalism: Past, Present, and Future* (Oxford: Oxford University Press, 2016), 3.

of government, with their respective powers, limits, duties and responsibilities; 3. Submittal of all delegated powers to the rule of law under the watchful eye of the constitution itself. Constitutional systems may also include some of the following elements, some of which follow from the prior basic three elements: 4. Non-statist conception of sovereignty, for all authority derives from the people; 5. The imperative of judicial review which overviews the legality of the legislature law making or executive action; 6. The existence, protection and preservation of a “public sphere” that is independent from government, which may act a space for public deliberation, as well as a space for holding government accountable.⁴⁵ Constitutions, then, establish governments that are self-limiting and subordinate to “popular sovereignty,” while also ensuring that no part of the people subordinate other of its parts. Constitutions also bind “popular sovereignty” and thus, one may argue, they are counter-majoritarian. To quote James Madison, from Federalist 51: “If men were angels, no government would be necessary. If angels were to govern men, neither external nor internal controls on government would be necessary. In framing a government which is to be administered by men over men, the great difficulty lies in this: you must first enable the government to control the governed; and in the next place oblige it to control itself. A dependence on the people is, no doubt, the primary control on the government; but experience has taught mankind the necessity of auxiliary precautions.”⁴⁶ Constitutional governments derive their power from the will of the people, and to that extent they are always limited by it; but constitutional governments also limit the will of the people by protecting it against itself. Constitutions, then, generate, allocate, and limit political power by subordinating it to the rule of law, one that remains expansive and unspecified for the constitution must also defer to the jurisgenesis of the

⁴⁵ Brandom, “Constitutionalism”, 763.

⁴⁶ Alexander Hamilton, James Madison, and John Jay, *The Federalist*, 288.

courts.

Madison's Federalist 51 is probably one of the best sources for understanding the virtues of constitutions *tout court*. Hamilton, Madison and Jay, undoubtedly contributed to "persuading" the American people of the virtues of its constitution. It is important to note that the ratification of that constitution came after a long and very public debate, which to this date remains exemplary. As Robert A. Ferguson argues in the introduction to his edition of *The Federalist*, affirming and celebrating the virtues of the proposed U.S. constitution are one of the "greatest American contributions to world literature."⁴⁷ Indeed, it is fascinating to contemplate "constitutional debates" as contributions to world literature, as exercise in great rhetoric but also inspirations of both legal and moral imagination. For, ultimately, what constitutions aim at is establishing just, equitable, and self-limiting political orders, or what Plato called *Kallipolis*.

The U.S. Constitution underwent a process of state ratification between 1787-1788, but it was not until 1791 that the first ten amendments to the constitution were ratified, thus further delimiting a government that was already constituted as self-limiting. It is important to underscore that every constitution is, whether explicitly or implicitly, amendable. Every constitution unleashed the power of constitutionalization through the process of constitutional amendments. To this day, the U.S. constitution has been amended twenty seven times, as recently as 1992 (ratifying an amendment first proposed in 1789!). Constitutions, it may be argued, not only unleash jurisgenesis, but also something that we can call constitutional pedagogy, or perhaps better, the pedagogy of law itself. It bears highlighting that the U.S. constitution was amended most expansively and radically after the U.S. civil war: with the thirteen, which abolished slavery; the fourteen, which constitutionalized birth right citizenship; and the fifteenth amendments, which extended

47 Alexander Hamilton, James Madison, and John Jay, *The Federalist*, xiii.

and secured voting right to all citizens. The premier historian of the U.S. civil war, and its aftermath, the reconstruction (Eric Foner, already mentioned above) has called these amendments a “second founding” of the republic and a “remaking” of the constitution.⁴⁸ It must be noted that while the constitution was re-made with these post-civil war amendments, it would take almost another hundred years for the promises of those amendments to transform the polity. For instance, it took another half a century for the ninetieth amendment to be ratified –the amendment that in many ways corrected the bad semantics of the fifteenth, which did not specify that the right to vote would not be denied or abridge on the basis of sex or gender.

Another indispensable source for understanding the virtues of constitutional, in general, is Thomas Paine, who shortly after the U.S. Constitution was ratified, summarized the accomplishment of that constitution, which it can be argued are the virtues of constitutions wherever they are written and ratified. Writing in 1791 in his *Rights of Man*, which, incidentally has the almost never mentioned subtitled “Being an Answer to Mr. Burke’s Attack on the French Revolution,” Paine summarizes: “A constitution is a thing *antecedent* to a government, and a government is only the creature of a constitution. The constitution of a country is not the act of its government, but of the people constituting a government. It is the body of elements, to which they can refer, and quote article by article, and which contain the principles on which the government shall be established, the manner in which it shall be organized, the powers it shall have, the mode of election, the duration of parliaments, or by what other name such bodies may be called, the powers which the executive part of the government shall have; and, in fine, everything that relates to the complete organization of a civil government,

⁴⁸ Eric Foner, *The Second Founding: How the Civil War and Reconstruction Remade the Constitution* (New York: W. W. Norton & Company, 2019)

and the principles on which it shall act, and by which it shall be bound.”⁴⁹ Later, in part two of the *Rights of Man*, Paine will add: “A constitution is not the act of a government, but of a people constituting a government, and a government without a constitution, *is power without a right.*”⁵⁰ (my emphasis)

It is important to make explicit what Paine is claiming: first, that a constitution is “antecedent”, that is prior, to government; second, that government and constitution are different; third, constitutions delegate and authorized different part of the government, and most importantly, a government that acts beyond those limit, that is, beyond its legitimate authority, exercises “power” and not “authority.” As German legal scholar, and former constitutional judge in Germany’s Federal Constitutional Court, Ernst-Wolfgang Böckenförde put it: “It is a legal hallmark of the constitutional state in this sense that within it there no longer exists an authority that is the holder of sovereignty. Every state organ stands *beneath* the constitution, is a *pouvoir constitué*. It holds only those powers and competences granted by the constitution.”⁵¹ The “constitution” is the *pouvoir constituant*, the fount and source of all political authority and thus, *avant la constitution c’est ne rien*. [There is nothing before and above the constitution]⁵² To this extent, the constitution is its pharmakon: its cure, but also its poison. We can face what has been called “constitutional failure,” (as the need for a ninetieth amendment, for instance, demonstrated) but as most constitutions have shown, they can be amended, and thus a new legitimate order can be brought into life through jurisgenesis.⁵³

49 Thomas Paine, *Collected Writings*, edited by Eric Foner (New York: The Library of America, 1995), 467-468.

50 Paine, *Collected Writings*, 572.

51 Ernst-Wolfgang Böckenförde, *Constitutional and Political Theory*, Selected Writings, Volume 1 (Oxford: Oxford University Press, 2017), 143.

52 Böckenförde, *Constitutional and Political Theory*, 147.

53 Mark E. Brandon, *Free in the World: American Slavery and Constitutional Failure* (Princeton: Princeton University Press, 1998)

Constitutional Deconstructions and Forging Common Futures

Thus far I have described in broad strokes, with reference to the U.S. constitution (which notwithstanding its many failing and betrayals, remains exemplary), the power of constitutionalism, as both a descriptive and normative project. I would like to capture that power by rephrasing one of Immanuel Kant's most memorable paragraphs, from the conclusion to his *Critique of Practical Reason*: "Two things fill the mind with ever new and increasing admiration and reverence, the more often and more steadily one reflects on them: *the starry heavens above me and the moral law within me.*" (5.161)⁵⁴ My rephrasing would be: "Two things fill the mind with ever increasing admiration and reverence, the more often we reflect on them: the imponderable mystery of the cosmos and the rule of law that guides us in our fashioning a common future." Just as the moral law is admirable, more admirable is the law that we imposed upon ourselves as peoples bound by constitutions.

Now, I want to turn what I will call the de-fetishizing and de-mystifying force of constitutions, which I would also like to call "constitutional deconstructions." I will describe five such deconstructions:

The *first* deconstruction is of the constitution itself. Every constitution is both a written text and an implied constitution, or what has been called the metaconstitution.⁵⁵ The written constitution is beholden to the norm of the rule of law and the supreme imperative to protect the rights of citizens. This means that a constitution's catalogue of rights is always underspecified and unexhausted. Constitutionalism, in its

54 Immanuel Kant, *Practical Philosophy, The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*, translated by Mary J. Gregor, with a general introduction by Allen Wood (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 269. Italics in this translation.

55 Larry Alexander, ed., *Constitutionalism: Philosophical Foundations* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 2-3.

descriptive and normative senses, then turns out to be also meta-constitutionalism.⁵⁶ The written constitution is a placeholder, so to say, for the constitution that we are still writing. Every constitution is an ongoing dialogue with its government, people, laws, and its own text. We can thus speak with Frank Michelman of “dialogic constitutionalism.”⁵⁷

The *second* deconstruction is of the state. What constitutions constitute are not monolithic states, with political power radiating from a Hobbesian/Benthaminian tower of sovereignty, but horizontally divided branches of “government.” Constitutions constraint and domesticate political power by dismembering the state into separate branches of government. Under a constitution it is not possible to proclaim either “I am the state” or “I am the law.” To this extent, constitutional states are constitutional governments that are ceaselessly vanishing and re-creating sovereignty.⁵⁸ Constitutional states are de jure and de facto administrative states.⁵⁹

The *third* deconstruction is that of law. Law is not simply what is enacted and legislated, but also that which withstands the test of the rule of law, and judicial review. Constitutions affirm the law, but do not sacralize positive law. In this sense, constitutionalism is a critique of legal positivism and the affirmation and endorsement of legal constructivism. Constitutionalism is jurisgenesis guided by the moral intent of the rule of law, and not sacralizing or fetishizing of the law.⁶⁰

The *fourth* deconstruction is that of right. In the same way

56 See Gunther Teubner, *Constitutional Fragments: Societal Constitutionalism and Globalization* (Oxford: Oxford University Press, 2012), 153.

57 Frank Michelman, “Law’s Republic” *The Yale Law Journal*, Vol. 97, No. 8. Symposium: The Republican Civic Tradition (Jul. 1988), 1493-1537.

58 See Böckenförde, *Constitutional and Political Theory*, 145.

59 Cass R. Sunstein and Adrian Vermeule, *Law and Leviathan: Redeeming the Administrative State* (Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2020).

60 Ronald Dworkin, *Freedom’s Law: The Moral Reading of the American Constitution* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996).

and to the same extent that constitutions proclaim that law is the law that is always in the making, rights are not what is spelled out in their texts, but what remains to be juridified. Constitutional rights, in fact, are both underdetermined and under-specified.⁶¹ Constitutions claim, no rights without law, and law is above all at the service of those rights specified, and those yet to be specified, in the constitution that we are called to continue writing. Constitutional law is always the unmaking of law in the name of the rule of law and the rights of citizens.

The *fifth* deconstruction is that of the “people.” Constitutions are written in the name of the people, for the people, of the people –to paraphrase Abraham Lincoln—but also “beyond the people.” Constitutions are written, not in the name of a past people, or present people, past generations or the present generation, but of the “people to come,” the future generations.⁶² The constitution, though written in the name of the “people” does not belong to a *specific* “people.” The U.S. constitution, for example, was written by only slave owning, property holding, white, and educated males. But this same constitution was taken and transformed by former slaves, women, ethnic, and non-binary gender, citizens. As the constitution deconstructs the written constitution, the state, law and right, it opens up the very idea of “who is the people” to demystification. Under a constitution it is not possible to proclaim: “this is my country,” “my government,” and “my constitution.” For the constitution does not belong either to those who wrote it, amended it, or continue to celebrate it as “a work of practical genius.”⁶³ At the

61 See Dan Edelstein, *On the Spirit of Rights* (Chicago and London: University of Chicago Press, 2019), chapter VI: “Natural Constitutionalism and American Rights”.

62 For a deconstructions of the “aporetic” status of the people both in the Declaration of the Independence and in the the Constitution see Jacques Derrida, “Declarations of Independence” in Jacques Derrida, *Negotiations: Interventions and Interviews, 1971-2001* (Stanford: Stanford University Press, 2002), 46-54, as well as Frank Michelman, “Constitutional Authorship” in Larry Alexander, ed., *Constitutionalism: Philosophical Foundations* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 64-98.

63 Danielle Allen, “The Constitution Counted My Great-Great-Grandfather as Three-

most, one can love it, behold it, celebrate it, and defend it.

To conclude: Constitutions deconstruct some of the most obdurate and blindly worshiped fetishes of modern societies: the people, law, rights, the “state,” and even the “written” constitution itself. They are able to do so because constitutions are jurisgenerative and thus temporal devices that bind societies across time by accumulating intergenerational legal and constitutional capital. The constitution is thus also the school of the people. One of the primary functions of a constitution is to assure the staggered and disaggregated allocation of power: each branch of government has its own duration and its time of selection. Constitutions organize political power in a chronological form.⁶⁴ In the U.S. for instance, presidents are elected every four years (limited to two terms), congress, made up by the senate (every six years, with one third of the senate elected or re-elected every two years) and the House of Representatives (every two years), and the Supreme Court (life-term appointments). Constitutions are, in fact, more than chronological devices; they valorize and organize political time. To paraphrase Ronald Dworkin’s concluding sentences from his *Law’s Empire*, constitutions as an orientation are “...constructive: [they aim], in the interpretative spirit, to lay principle over practice to show the best route to a better future, keeping the right faith with the past. [They are] finally, a fraternal [filial] attitude, an expression of how we are united in community divided in project, interest, and conviction. That is, anyway,

Fifths of a Free Person. *Here is why I love it anyway*” *The Atlantic*, Vol. 326, No. 3 (October 2020), 58-63, citation at page 63, right column. Also available online under a different title: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2020/10/danielle-allen-constitution/615481/>

64 See Grimm, *Constitutionalism*, 18. However, the best treatment I have read of this theme is Elizabeth F. Cohen, *The Political Value of Time: Citizenship, Duration, and Democratic Justice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2018), 71-82 and Robert Cover’s essay “Nomos and Narrative” in Martha Minow, Michael Ryan, and Austin Sarat, eds., *Narrative, Violence, and the Law: The Essays of Robert Cover* (Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1992), 95-172.

what [a constitution] is for us: for the people we want to be and the community we aim to have.”⁶⁵In his essay, “Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles” Jürgen Habermas argues that in modern polities there are two sources of legitimacy: the “rule of law” (enshrined in the constitution), and “popular sovereignty” –in the name of which constitutions are written⁶⁶. Yet, the rule of law binds and limits the will of the people. In fact, it may be argued, that there is no people except as a people of the law under the light of the rule of law. This is why Habermas argues that these two sources of legitimacy are co-originary. I thus hope that in this essay I have provided enough warrant for the conclusion that “constitutionalism” deconstructs both “the people” and the “rule of law” itself, insofar as these are deconstructed by what is constitutional law and right. At the core of these deconstructions is the deconstruction of citizenship based on descent and the constitutionalization of birthright citizenship, i.e. the abolition of all racial privilege and the creation of a *constitutional people*. Constitutionalism also means the deconstruction of citizenship.

65 Ronald Dworkin, *Law's Empire* (Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1986), 413.

66 Jürgen Habermas, “Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles” *Political Theory*, Vol. 29, No. 6 (2001), 766-781.

Public culture, or living together otherwise

Gregory Paschalidis

Gregory Paschalidis is Professor of Cultural Studies at the School of Journalism and Mass Communications of Aristotle University of Thessaloniki. His teaching and research are on cultural and media theory, cultural policy, photography, political communication, and visual semiotics. He is chief editor of *Punctum. International Journal of Semiotics*.

Abstract: *The discourse of identity/difference has been instrumental in the formation and legitimization of the most important modern communities, whether national, supranational (like European Union), diasporic or intranational (minorities). In addition, it pervades both postcolonial notions of 'third' spaces and hybridity and New Right identitarianism. To disengage from the discourse of identity/difference, which ineluctably raises the specter of cultural essentialism, we propose to rethink the issues of community and rights, belonging and togetherness based on the notion of 'public culture', conceptualized by Appadurai as a "zone of cultural debate"; an arena where different "types, forms and domains of culture are encountering, interrogating and contesting each other." Understood as the intrinsically heterogenous and contested terrain encompassing both policy and cultural representations, the arts and everyday social interaction, moral spaces and forms of life, the problematic of public culture highlights the inherently challenging but also explorative and experimental nature of 'commonness,' of 'living together.'*

Introduction

Although we use the term 'public' as an adjective for all sorts of situations – public space, public opinion, public sphere, public memory, etc. – the term 'public culture' is a relatively recent term that emerged in the 1980s. Intending to address

the characteristic phenomena and challenges of modern, globalized societies, Arjun Appadurai and Carol Breckenridge conceptualized it as a “zone of cultural debate,” an arena where different “types, forms and domains of culture are encountering, interrogating and contesting each other” (Appadurai & Breckenridge 1988: 6). By acknowledging difference, dissensus, and debate as central in the modern public world-making, ‘public culture’ represents a drastic revision of the traditional anthropological concept of culture, “designed for small-scale, well-bounded and stable societies,” and of its derivative concept of national culture, equally burdened by the presumption of a homogenous and territorially bounded community. According to both these established notions, culture is a particular form of life, a unique way of inhabiting the world we share with the members of the community we belong to. By contrast, modern public culture comprises diverse forms of life and co-creating and co-habiting a common world with uncommon others.

Encompassing both public and non-public institutions and policies, media and the arts, elite and popular, cosmopolitan and vernacular cultural forms, collective rituals, customs and festivals, as well as the vast terrain of everyday social communication and interaction, public culture has both discursive and figurative dimensions, as well as unspoken, tacit ones – those that Edward Hall (1976) calls the ‘hidden culture,’ – and assumes both formal and impersonal forms as well as informal and intimate ones. Research on public culture tends to isolate issues or dimensions under the constraint of disciplinary borders and scholarship traditions. However, to grasp them in all their discordant manifestations, complexity, and dynamism, they demand a multi- and transdisciplinary approach, for they are much more multi-dimensional, pervasive, evanescent, and interconnected than any of the compartmentalized disciplinary and conceptual domains afford us to think.

The present study focuses on two case studies to explore, in a

necessarily summary fashion, the potential of the problematics of public culture to better understand contemporary conflicts regarding identity, citizenship, and belonging.

I. Public Monuments

In the aftermath of the racially motivated shooting at a Charleston church in 2015, a range of City Councils, mostly in heavily black-populated areas of the Southern U.S., decided to remove their Confederate monuments and memorials. Most such decisions were hotly contested or even violently opposed, as with the deadly clashes between white supremacist protestors and anti-racist counter-protesters in Charlottesville, in 2017. Still, they led to the removal of at least 114 Confederate monuments from public spaces until mid-2019. What started as rain turned into a flood when George Floyd's murder by a Minneapolis policeman on May 25, 2020, caused a worldwide surge of anti-racist sentiment. In the following few months, over 100 Confederate monuments were torn down or removed across the U.S.A. (Mathias 2020), while in Europe, South America, and Australia, attacks were made against monuments variously connected to the slave trade and colonialism.

The iconoclastic zeal of 2020, with its high-profile media images of angry demonstrators defacing or bringing down statues tied to the West's racially oppressive past, inevitably recalls the wave of monument destruction and removal that swept Eastern Europe with the fall of communist regimes in the early 1990s. By contrast, though, to the state-erected monuments glorifying a specific political regime targeted at the time, many of the monuments affected by the recent iconoclastic activism were erected by the initiative of non-governmental civil organizations, county or county or city councils, or universities. Our age is characterized by the democratization of monument building since various civil society actors commission most of

the monuments erected. As a result, controversies regarding their desirability, aesthetics, and symbolism take the form of civil strife rather than anti-government action. Moreover, the destruction or removal of Soviet-age monuments involved eradicating the symbols of an already extinct despotic regime. It entailed, in effect, the modern-day version of the ancient Roman *damnatio memoriae* that has accompanied most major political upheavals in modern history since the French Revolution.

As evidenced by the worldwide Black Lives Matter demonstrations, however, the recent iconoclastic wave was not an act of symbolic closure. It did not involve sealing the end of a political regime but rather highlighting its insidious, corrosive persistence. Instead of punctuating a historical rupture heralding the rise of a new era out of the ruins of the old, it was another explosive episode in the ongoing fight against systemic racism. In this sense, it essentially comprised a *semiocide*, the destruction of the symbolic forms affirming and sustaining the entrenched ideology of racism. The degree of this entrenchment is reflected in the tenacity with which proposals for Confederate monument removal were contested and often defeated.

Public monuments are artworks quite unlike those we encounter in official art institutions like museums and galleries. In the space of these specialized institutions, artworks are perceived as expressions of individual artistic vision, a specific art-historical style, or even a distant or long past culture. At the same time, their reception is mediated via specialized knowledge discourses such as art criticism, art history, or anthropology. In contrast, public monuments function primarily as directives for public memory and collective identity construction.

Following the customary architectural grandiosity of public buildings, public monuments are marked structures characterized by scale (salience, power), verticality (idealization, deference), and solemnity (importance, ennoblement). Placing

them on a pedestal serves to underscore the exceptional significance of the figure represented. Most importantly, their placement in open-air spaces associated with public needs, functions, and interests – like squares and public parks or in front of Town Halls, Libraries, Universities, courthouses, and government buildings – integrates them into a system of enunciation where they function not as individual artistic statements but as an impersonal indirect discourse of civic education. In Deleuze and Guattari's terms, they operate as authoritative "order-words," as part of a "collective assemblage of enunciation" meant not to inform or communicate but to produce "incorporeal transformations, to transform bodies through subjectification and individuation" (Deleuze & Guattari 1988: 80-81). To transform them, specifically, into civic bodies, to incorporate them as parts of our collective identity narrative. On the figurative level, these 'order-words' take the form of exemplary performances of civic service and virtue. Just like the photojournalism pictures we hold as iconic, they provide "performative models for citizenship (...) crucial social, emotional, and mnemonic materials for political identity and action [for] constituting people as citizens" (Hariman & Lucaites 2007: 12-14).

The interoperability of these two genres of public figurative discourse is quite revealing of their converging rhetorical strategies. Public monuments are systematically deterritorialized through their endless photographic reproduction and circulation, becoming subject to an unpredictable range of transnational interpretations and uses. Iconic photographs, on the other hand, from the 'Raising the Flag on Iwo Jima' to 'The Tank Man,' have repeatedly been recast in stone or metal, turning them into public monuments. The same thing happened with the photograph of Jen Reid, taken while she stood, with her right fist raised in a Black Power salute, atop the plinth where a while ago stood the toppled statue of Edward Colston, a 17th-

century slave trader, in Bristol, on June 7, 2020. Her image became viral on social media and is widely considered symbolic of the anti-racist movement. A month later, a resin-and-steel statue, made by British sculptor Mark Quinn and reproducing her characteristic pose was installed, on his initiative, where the Colston statue once stood. Drawing conflicting responses from the public and the disapproval of Bristol's City Council, Reid's sculpture was removed within hours of its installation. Its future use is still a matter of contention.

Another proposal regarding the use of the vacant plinth in the middle of Bristol came from the British street artist Banksy. In an Instagram post, he proposed that to please both sides in the Colston statue controversy, the statue should be put back on the plinth and reproduce in bronze the protestors' act of pulling it down with ropes tied around his neck. Obliging, he accompanied the post with a drawing outlining his concept of Colston's statue ready to collapse under the protestors' concerted pulling action, evoking the dramatic media coverage of the event. Garnering over a million likes within just a few hours of its posting on Instagram, Banksy's somewhat sarcastic proposal exhibits a striking similarity with the 'Raising the Flag on Iwo Jima' monument – based on Joe Rosenthal's 1945 iconic photograph, widely appreciated as the most emblematic of the World War II experience. Both display a comparable geometry of a cohesive group of anonymous human bodies striving in unison to achieve a collective goal, a supreme representation of democratic ethos and demos in action. The similarity in their visual language, however, stops here. Instead of the flag's collective symbolism in the Iwo Jima monument, or Reid's raised fist salute as a universal symbol of resistance against oppression, Banksy's inclusion of the 'public enemy's' destruction in his proposed statue gives it an adversarial style that is entirely at variance with the Civil Rights monuments tradition and rare even for war memorials. Although meant

to inspire an anti-racist public ethos, Banksy's double-edged monument proposal effectively nurtures the perpetuation of feelings of resentment and hostility likely to fuel future rounds of civil strife.

Public space is a complex *semiotic machine*, comprising a multitude of order-words – traffic signs, various instructional and public safety discourses, advertising and political slogans, media stereotypes, graffiti, etc. More than ever before, it entails diverse and often competing forms of subjectification. However, none of these heterogeneous 'order-words' energizes symbolically public space as public monuments do. The latter represent the nodal points of this semiotic machine to the extent that they interpellate us not as subjects of daily concerns, personal needs, or desires but as citizens, as members of the polity – often in ways that limit, or discriminate membership based on sex, race, religion, ethnicity, or ideology. To interrogate, criticize, reject, vandalize, or destroy them means to contest the discriminating ways they define collective identity and citizenship.

II: Who are the People?

Public monuments are among the more formal, tangible, and durable aspects of public culture. The everyday active flux of public life, emotions, and opinions, however, is much more powerfully catalyzed by the intangible and evanescent voices, sounds and whispers produced and circulating incessantly through various public channels and spaces, whether physical, mediatized, or virtual. Our second case-study concerns political slogans as a distinct genre of public discourse.

The targeting of public monuments tied to the history of racism and colonialism has so far been the most high-profile aspect of the international Black Lives Matter movement, which started in the United States, in 2013, to protest police brutality against

black people. It was initially founded as an online movement using the slogan-cum-hashtag #BlackLivesMatter, a verbal structure that has since become a popular template with social media activism, most notably the #Metoo movement. Its distinctive characteristic is that it takes the form of an answer to a presumed question. In fact, there is no question. As Deleuze and Guattari note regarding order-words, “answers are all one ever answers” (ibid. 110).

The slogan ‘Wir sind das Volk’ (We are the people) holds a special place in post-unification German public memory. Originally chanted in a huge candlelit demonstration in Leipzig, on Monday, October 9, 1989, it galvanized the peaceful mass protests all over East Germany that led to the fall of the Berlin Wall a month later and, eventually, to the dissolution of the German Democratic Republic’s communist regime and the reunification of Germany on October 3, 1990. Since 2009, the October 9 event is commemorated by the Leipzig Festival of Lights, which takes place along the route of the original demonstration. The epicenter of the commemorations is the St. Nicolas Church, where, since 1982 and despite police harassment and prohibitions, dissenters attended the Monday peace prayers against the arms race, and, starting from September 1989, organized the famous ‘Monday Demonstrations’ calling for political liberalization and open borders.

In 2011 and then again in 2013, Hans Müller and Wilfried-Hassan Siebert applied unsuccessfully to trademark the 1989 slogan for the name of the rightwing anti-immigration party they co-founded. The intended party name – ‘Deutsche Volkspartei - Wir sind das Volk (WSDV)’ – involved the appropriation not only of the iconic 1989 slogan but also the legacy of Weimar Germany’s historic conservative-liberal party Deutsche Volkspartei, whose leader, Gustav Stresemann, was instrumental for the post-World War I financial and international normalization of Germany. In November 2013,

the German Patent and Trademark Office turned down Müller and Siebert's request for the 1989 slogan citing its inextricable link to recent German political history and its official use in the German citizenship tests (Leipziger Zeitung 2013). In other words, the Office asserted that the 1989 slogan belongs to the collective identity narrative rather than to any political party's identity, while its meaning is officially canonized and cannot be left to partisan interpretation.

A year later, in December 2014, the newly established far-right group PEGIDA (Patriotic Europeans against the Islamization of the Occident) started using the slogan 'We are the people' in anti-immigrant demonstrations they organized in Dresden every Monday. Here, we find a more methodical attempt to connect to the 1989 anti-communist demonstrations evoking not only the slogan but also the characteristic protest format of the weekly *Montagsdemonstrationen*. As it happens with all reenactments, however, restaging a political event can be achieved only on the level of repeating the signifiers.

The political exploitation of the Monday demonstrations format began in East Germany as early as the January of 1990 and went on intermittently until April 1991. During this period the format was repeatedly revived by political parties, civil rights activists, critics of the unification, anti-Gulf War protestors and trade unions, without ever achieving a popular response or a political impact comparable to the original, 1989 events (Lohmann 1994: 76-83). The slogan's meaning, on the other hand, has drastically mutated. Chanted by the October 1989 demonstrators the slogan 'We are the people' directly challenged the ruling Socialist Unity Party's fundamental ideological tenet that it embodied the voice and will of the people. In the specific context, the slogan assumed the illocutionary force not only of refuting an official 'order-word' as an unwarranted impersonation but also of reenergizing a signifier that has come to mean exactly its opposite, i.e., popular disempowerment, of

reassuming rightful possession of the collective 'We,' and thus declaring the political agency proper to a democratic polity, i.e., that people are the true source of power.

The inspiration for the slogan probably originated from the concluding stanza of Ferdinand Freilgarth's song *Trotz Alledem* (Despite Everything) on the failed March 1848 democratic revolution in Germany: "We're the people, humanity/Thus eternal, despite everything!" Having a long and convoluted history of different versions and uses by both social-democrats and communists, Freilgarth's song resurfaced along with other traditional protest songs in the 1970s East German *Liedertheater* scene to foster the elaboration of a political counterculture (Robb & Eckhart 2011). With thinly disguised allusions to the communist regime and under constant threat of censorship these songs were "played to packed club audiences throughout the 1980s", with their critical subtexts "serving as a substitute for the censored newspapers and mainstream media" (Robb 2007: 30).

Combining the use of the 1989 slogan with attacks on the lying media and the mainstream parties PEGIDA framed their protests against the German government's immigration policy in terms of the 1989 anti-communist movement, i.e., as the protest of disempowered citizens against an anti-democratic regime. In this respect, PEGIDA transcoded an anti-totalitarian slogan into the characteristic polarity People vs Elites of populist discourse (see Paukstat & Ellwanger 2016). However, PEGIDA was canvassing not for radical political change but for revising the government's policy towards the influx of asylum seekers. In the context of PEGIDA's anti-immigration and identitarian agenda there was a deliberate slippage from the original inclusive 'We' (the people) towards an exclusive 'We' (the Germans). It was through this slippage that the 1989 rally cry of freedom was resemanticized as the wake-up cry of German nationalism. This crucial semantic slippage returned, in effect, the slogan 'We

are the people' to the meaning it had for the National-Socialist 'volkish' ideology.

PEGIDA's use of the 1989 slogan was widely denounced by German and international media as an unscrupulous attempt to gain democratic credentials and political legitimacy. In January 2015, about 100.000 anti-PEGIDA demonstrators took to the streets of Leipzig, Munich, Hamburg, and other German cities to protest right-wing extremism, racial and religious intolerance (DW 2015). Their main slogan 'Nö, Wir sind das Volk' (*No, we are the people*) was a direct counter-assertion to PEGIDA's slogan, with the accent both on 'No' and 'We.' At first sight, this seemed like a repetition of the original 1989 slogan: it also combines a refutation – this time explicit – with an act of reappropriating the declaration by its rightful enunciators. Once again, however, we had a game of impersonation specifically aimed to deny PEGIDA supporters membership to the collective 'We'. If PEGIDA reinscribed the 1989 slogan in a double-edged discourse, at once populist – We (people) vs the Elites – and ethnonationalist – We (Germans) vs Others (Muslims), the anti-PEGIDA demonstrators deployed it in way that turned their opponents into Others, into a 'not-We' excluded because of ideological orientation.

In their campaign for the German state elections of 2019, the far-right populist party Alternative for Germany (AfD) also used the slogan 'We are the people' to capitalize on the language of the 1989 protest movement. However, a relatively greater emphasis was given on the slogans of 'Vollende die Wende' (Complete the Transition) and 'Wende 2.0' both of which implied that the transition from communist to democratic rule has not yet been completed. Projecting, thus, the idea of an incomplete if not betrayed democratic transition, AfD recorded huge electoral gains, especially in the former East German states of Brandenburg and Saxony, playing on the East Germans' resentment about their continuing falling behind

West Germany in terms of unemployment, income and living standards.

Since the spring of 2020, first in Germany and subsequently in other European countries, the 'We are the people' slogan became popular also with demonstrators protesting the coronavirus pandemic-induced lockdowns and other public safety measures, and, more recently, the vaccinations. Accompanied by cries for freedom and self-determination the slogan had once again a double edge. On the one hand, its core 1898 oppositional template of People vs Anti-democratic government was reenergized to suggest that the public health and safety measures were but symptoms of an emerging totalitarianism. In the context of the lockdown and vaccine-resistance movement's conspiratorial paranoia, on the other hand, the 'We' comprised the 'awakened', those who can see the true state of things, as against the mass of brainwashed victims of state, media, and pharmaceutical companies.

The parodic transformation of the 1989 slogan into "Wirr sind das Volk (Confused are the People) by the German satirical party Die Partei (The Party) seems an apt comment on its varied appropriations. The 'We are the people' slogan seems, indeed, to have become the favorite meme of contemporary political contestation, especially with all those who seek to capitalize on the still powerful resonance of the more recent, world-changing popular revolution. However, next to the historical hallucinations fostered by invoking the spirit of the 1989 events, we have the verbal hallucinations induced by a slogan which, like the lover's discourse fragments studied by Barthes, is only "a syntactical aria," a "mode of construction," a matrix-sentence whose "active principle is not what it says but what it articulates" (Barthes 1978: 6), i.e., the fusion of the I/We/People which forms the basis of all modern political legitimacy. It is the slogans' inherently ambiguous and thus boundlessly adaptable enunciative structure that explains its

strategic deployment and resemanticization in various contexts to construct or deconstruct political communities, to define or deny membership to the polity, to transform bodies through diverse even conflicting subjectifications and individuations.

Hirschman points out that the critical moment in the 1989 protests, the moment when the disaffected East Germans were transformed from a mass of private individuals seeking to emigrate into an empowered public movement seeking radical change, was when the slogan 'Wir sind das Volk' changed into 'Wir sind *ein* Volk' (We are *one* people), "a slogan that asked for the merger of the two Germanys and, implicitly, for the obliteration of the GDR" (Hirschman 1993: 200). It is perhaps highly revealing of the character of the modern public culture that it was the first slogan that was officially monumentalized and variously memorialized and weaponized rather than the later one, expressing the desire to reunify a politically divided Germany under democratic rule.

Epilogue

Becoming other-wise has recently become a byword for a variety of projects and research programs engaging with different aspects of public culture on the basis of an Other-centered approach. In the field of cultural citizenship and public art (Sitas 2020), museum curatorship (Francis 2017), comparative studies (Tatschner 2019) but also education, community development, public health, and so on, to become other-wise entails the cultivation of a form of self-reflexivity that involves at once a critical engagement with public life, the acknowledgment of our fluid identities and multiple belongings, an appreciation of the diverse others that constitute our heterogeneous communities. In the spirit of Arendt's conviction that "only where things can be seen by many in a variety of aspects without changing their identity, so that those who are gathered around them know

they see sameness in utter diversity, can worldly reality truly and reliably appear,” (Arendt 1998: 57) to become other-wise means to foster public spaces and contexts of debate, negotiation and translation, of interrogating and disambiguating the manifold direct or indirect ways we construct imaginary communities and uncommunities, and their implications.

Taken as a whole, the post-World War II process of contesting and modifying the language of public monuments is perhaps the most telling evidence of our changing notions about collective identities and citizenship. The recent iconoclastic wave has sent its ripples to the whole of our contemporary public culture provoking further critical reflection on our collective histories and identities, our attitudes and values towards different categories of ‘victims’ and ‘perpetrators.’ And yet, icon-breaking is only one instance in the ongoing politics and poetics of the public space; the icon-making one always follows it. Sooner or later, other monuments are erected, creating new symbolic cartographies of story-telling public locations and order-words that reconfigure our identity narrative and citizenship templates. The question is how far these reconfigurations promote a more inclusive and dialogic public culture, in other words, more sustainable, engaging and mutually enriching templates of ‘living together’ rather ‘living-apart.’ In the last few decades, our museums are gradually becoming more and more ‘other-wise’, more inclusive of the kinds of art and artists they host, more sensitive to the identities and perspectives of the different communities they serve, more circumspect about the kinds of knowledge and experience they impart to their visitors. In this context, the recent iconoclastic outbreak, targeting colonialism and racism related public monuments can be seen as a second, of wider reach and significance wave of ‘other-wiseness.’

At the same time, a range of political organizations and social movements, of various ideological color, have been claiming with equal force of conviction ‘We are the people.’ And in

every case, they juxtaposed this 'people' with an excluded non-people, whether the elites, the immigrants or those holding different political views. The all too frequent incantation of the first-person plural 'We' to insinuate divisions and legitimize exclusions has become the hallmark of the worldwide surge of populist politics, which invokes the 'people' only to break it apart. Far more than the coronavirus it is the 'cultural' viruses that undermine our 'living together' and keep us apart in many pervasive and divisive ways: racism, prejudice, stigmatization, identitarianism, intolerance and sectarianism. In recent history, these cultural pandemics have been responsible for more victims and destruction than any other disease. The plagues of modernity are not pandemics like Spanish flu, AIDS, SARS or COVID19 but the endemic diseases of our public culture: not the lockdowns but the lockouts, the exclusion of all those we consider as different, strange, or dangerous for our way of life.

References

- Appadurai, Arjun and Carol A. Breckenridge 1988. Why Public Culture? *Public Culture* 1(1): 5-9.
- Arendt, Hanna 1998 [1958]. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barthes, Roland 1978 [1977]. *A Lover's Discourse. Fragments*. New York: Hill & Wang.
- Deleuze, Gilles and Felix Guattari 1988 [1980]. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London: The Athlone Press.
- Deutsche Welle 2015. Record levels of anti-PEGIDA protesters in Germany. January 13. <https://www.dw.com/en/record-numbers-of-anti-pegida-protesters-in-germany/a-18186886>
- Francis, David 2017. How to be Otherwise. <http://www.carmah.berlin/reflections/auto-draft-12/>
- Hall, Edward 1976. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Hariman, Robert and Louis Lucaites 2007. *No Caption Needed. Iconic photographs, public culture, and liberal democracy*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Heidegger, Martin 2009 [1934]. *Logic as the Question Concerning the Essence of Language*. New York: State University of New York.

Hirschman, Albert O. 1993. Exit, Voice, and the Fate of the German Democratic Republic: An Essay in Conceptual History. *World Politics* 2 (45): 173-202.

Lohmann, Suzanne 1994. Informational Cascades: The Monday Demonstrations in Leipzig, East Germany, 1989-91. *World Politics* 1 (47): 42-101.

Mathias, Christopher 2020. Exclusive: Over 100 Confederate symbols have been removed or renamed since cops killed George Floyd. *HuffPost*, October 14. https://www.huffpost.com/entry/100-confederate-symbols-removed-since-george-floyd_n_5f86255cc5b681f7da1c9d04

Leipziger Zeitung 2013. Rechtsstreit abgeschlossen: 'Wir sind das Volk' als Marke gelöscht.

November 27. <https://www.l-iz.de/leben/faelle-unfaelle/2013/11/Rechtsstreit-abgeschlossen-Wir-sind-das-Volk-keine-Marke-63629>

Paukstat, Adrian, and Cedric Ellwanger 2016. "Wir Sind das Volk"- Narrative identity and the Other in the discourse of the PEGIDA movement. *Contention: The Multidisciplinary Journal of Social Protest* 4 (1-2): 93-107.

Robb, David and John Eckhard 2011. 'A Man's a Man for a' that' and 'Trotz Alledem': Robert Burns, Ferdinand Freiligrath, and their reception in the German folksong movement. *The Modern Language Review* 1 (106): 17-46.

Robb, David 2007. The Reception of Vormärzt and 1848 Revolutionary Song in West Germany and the GDR. In: D. Robb (ed.) *Protest song in East and West Germany since the 1960s*. Rochester, NY: Camden House, pp. 11-34.

Sitas, Rike 2020. Becoming Otherwise: Artful Urban Enquiry. *Urban Forum* 31: 157-175.

Tatschner, Florian 2019. *The Other Presences: Reading Literature Other-Wise after the Transnational Turn in American Studies*. Lebanon, NH: Dartmouth College Press.

What lies behind the notion of common good?

Kadri Simm

Kadri Simm is Associate Professor of Practical Philosophy at the University of Tartu. Her areas of specialisation are Ethics, bioethics and political philosophy.

Abstract: *The expression 'common good' usually conjures up benevolent associations: it is something to be desired, a worthy goal, and it would be a brave person who declared they were against the common good. Yet modern times have taught us to be critical and even suspicious of such grand rhetoric, leading us to query what lies behind this ambitious notion, who formulates what it stands for and how such formulations have been reached. Discussing common good is impossible without references to its numerous 'relatives' – concepts of public interest, common interest and public good. The complex history of the concepts of common good and public interest illustrates very well the fundamental difficulties of defining the idea in any one correct way. There is certainly no consensus on the scope and limits of the concept nor often is it even clear what type of phenomenon is at stake – an objective, a procedure or even a myth? Yet disagreement or vagueness regarding a certain concept is in itself no reason for dismissing it. Indeed, a few thousand years of philosophy have demonstrated a necessity for the concept of common good (and subsequently public interest) despite recurrent misgivings about its proper definition, scope and limits. Could not the very versatility of the concept be considered an advantage and not a disadvantage? Perhaps it is this openness to reinterpretation that has secured the concept its longevity and continued usefulness for thousands of years.*

Common good and its related concepts like public interest, common interest and public good are notions loaded with a lot of baggage. For most people, they are important concepts although perhaps often it is difficult to “put your finger on

it" in terms of their actual contents and scope. Some argue that these notions are interchangeable, some say that they overlap to a degree, some see a historical development from one concept to another. Nowadays, in politics, law and public administration the concept of public interest is in the forefront and is often used in contexts where a philosopher, or perhaps a preacher, might say "common good". The complex history of the concept of common good illustrates well the very fundamental difficulties of defining this notion in any one correct way.

Philosophers have for thousands of years thought about the common good. There are epistemic questions – how do we know what common good is? Are we talking about an ideal, an aspirational norm or should we see it more as a descriptive concept – characterizing an actually existing phenomenon that we can take account of and perhaps even measure? Is it perhaps something tangible – in a sense in which in economics *public good* is often used? (Public good is usually defined as being non-rivalrous (e.g. my using of this good does not decrease the availability of this good for others) and non-excludable (no-one can be excluded from using this good. A good example of the public good is a lighthouse service.) People often talk of infrastructure – like roads or water supply systems – in this way. Or is it something much more abstract and articulated in the language of values, principles, moral ideals, of solidarity?

Common good is certainly an emotional term. It touches upon our feelings or appeals to them in ways that some other concepts do not. Also it often has a positive connotation – who would be brave enough to be against the common good? Yet we know to be critical of the rhetoric of common good, sometimes to the extremes (for example as in libertarian philosophy where the common good takes the impoverished form of a minimal state only involving the organized cooperation to set up the courts, the military and the jails).

What are the premises for the common good? Surely you need

a community, a civic relationship between people (after all, one is not an island etc), there is an assumption of shared interests (in welfare, security, good life, equal opportunities etc). You would also need a language in which to discuss this and the motivation and the ability to do so.

Do we need a consensus for common good? Or is it more like a majority decision or a utilitarian crunching of cost-benefit calculations? Can we say that common good is instrumental – that we need it because it brings along something that is of greater value? Or is that not even important - maybe usefulness is not relevant, perhaps we are talking about a moral ideal here that does not directly translate into effectiveness, for example.

What is the proper scope of common good? Can we say that it is a rather limited body of issues (those, for example, pertaining to the political organization of a society a la John Rawls), or even those of the minimal state (a la Robert Nozick)? Or does it hint at something more deeper, at the necessary link between the individual flourishing and the common good and the idea that these two are necessarily tied to each other? That we, as many communitarians would say, cannot imagine a good, well-lived life, that is ontologically independent or separate from the common good?

My way of looking at this is from the perspective of philosophy¹. This means that I will discuss how philosophers have viewed the common good. The perspective of philosophy (especially if it pertains to moral or political philosophy) is often prescriptive – it tries to tell us how things ought to be, it gives us – through arguments and explanations, of course – norms. There are obviously many other traditions and disciplines from which one can discuss common good. For example, the religious traditions where the common good plays a central role. Or the social

1 This article relies partly on the following publication: Kadri Simm The concepts of common good and public interest: from Plato to biobanking. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 2011, 20 (4), 554–562. 10.1017/S0963180111000296.

science perspectives that are focused on trying to accurately describe what is it that people associate with common good or how they view the contents of this concept. But my perspective will be from philosophy and I will mostly try to draw on the history of philosophy. I will rely on Virginia Held's classification of public interest theories to structure the article². As a note, I will not focus on the so-called abolitionist theories that essentially dismiss the debates and the concept of common good. They see it as not useful, as having no genuine meaning, being essentially a husk of a notion to be filled by whoever has the most power to define it.

Political theorist William Zarekor wrote in 1959: *It would be perfectly plausible to interpret the history of political theory as a series of attempts to formulate the best possible method of serving the public interest. Considered from this point of view, the various forms of political theory can be explained in terms of varying interpretations of the term 'public interest'*³. Indeed, the common good, or its later sibling public interest, can be seen as central to most approaches that have reasoned and discussed the aims and the reasons for political society and its organization. The oldest conceptions of common good, dating back to antiquity, refer to common good as a goal for society and politics. In Plato and Aristotle, we do not see the exact phrase common good but there are sufficiently similar phrases present.

The best political order for Plato was that which promoted social peace within the environment of cooperation and friendship amongst different social groups, each benefiting from and each adding to the common good. In *Republic* Socrates argues that the greatest social good, the objective of the law-givers activity is "cohesion and unity" that "*result from the common feelings of pleasure and pain which you get when all members of a society are*

2 Held V. *The Public Interest and Individual Interests*. New York: Basic Books; 1970.

3 Zarekor WD. *The public interest and political theory*. *Ethics* 1959;69(4):277.

glad or sorry for the same successes and failures."⁴ Plato strongly believed that a certain common goal existed in society and in politics.

In antiquity the common good was considered to be of higher value than the individual good but it was also assumed that the two coincided. There is an example in *Republic* where Socrates compares the individual body to the social body (community) and draws a parallel between a man who has hurt his finger and feels the hurt in his entire organism and in the same way a well-run community would accordingly ache with the pain that its members have felt (462 d-e).

For Aristotle, living a good life was not possible in isolation but rather required association with others, with a larger community, and that made it possible to live a full life and pursue happiness. Each and every plant, animal, and human had a purpose in life, and to pursue that purpose was the right and natural thing for them to do. In this teleological view of the world, the common good was something as objective and unambiguous as a law of nature.

While this might sound straightforwardly collectivist – to prioritize the state before the single man – it must be kept in mind that Aristotle too did not view these as competing or conflicting interests. If all were to go according to the nature of things, there would be no conflict, or at least no justified conflict.

In the following centuries common good became a very important concept in Christian thought (eg Thomas Aquinas) and it continues to be central for many other religions as well. Responsibility for furthering the common good lay with enlightened rulers. This was a holistic view of the community as an organism and such a set-up was seen as crucial in avoiding conflicts and the warring between different parties.

4 Plato. *Republic*. London: Penguin Books; 2003:462a–b.

Virginia Held, who has written a book “The Public Interest and Individual Interest” (1970) classified the above views as unitary theories with the following characteristics:

- 1) Common good is objective and normative. It is not really an object of discussion and debate but rather a law of nature (and of our natures) to be discovered, a natural goal for the society and politics. It is not unambiguous but clear.
- 2) There is no fundamental opposition between the common good and the individual good. Individual goods are all contained within a common good. And in cases where individual good is in conflict, the common good would take precedence. Society ought to be seen as an organism similar to a biological body where, for example the lungs and the kidneys would be working together for the benefit of themselves and the body as a whole. In case of conflict between the different parts something would clearly be wrong, a disease would be present.
- 3) The knowledge of common good lies with good rulers. The only real threat for the common good thus lays with the selfish interests of the rulers (philosophers, church leaders etc).

The problem here, for the contemporary liberal at least, lies in the comprehensive, even complete unity of the individual and the common good – the two cannot possibly be at odds. But of course people do have interests that are at odds with the interests of others. The unitary perfectionist view disqualifies those interests as wrong and while it may well be that these interests cannot serve the common good, we would still sometimes want to consider them as legitimate.

When we return to our historical overview we see that the paternalism involved in the common good tradition, as outlined above, did not sit well with the rising liberal tendencies in early

modern Europe. The common good argument was increasingly associated with the selfish, paternalistic and often vane and unjustified demands of the royalties, and to contest what was essentially seen as exploitation, a concept of public interest was coined in mid-seventeenth century England.⁵

What the English philosopher Thomas Hobbes argued was that people were essentially selfish, that it was natural to have selfish, individual interests, and this was not in any way automatically immoral. Individual interests therefore slowly acquired legitimacy and positive connotation that did not exist in the unitary frameworks of the "social body". Previously it would have been quite immoral to refer to one's individual interests, and therefore a legitimate conflict with the common good was almost impossible. With the advent of the Hobbesian anthropology of the essentially selfish human, private interest became a legitimate motive and thus the concept gained also moral authority. While even then it was not meant to denote simply an aggregation of private interests, it did place individuals at the center of the concept. What happened was that common good was no longer as objective nor as common as was presumed.

But if we recognize that people have their own individual interests, a question remains what is the relationship between those individual interests and a public interest?

Public interest as common interest theories define as common those interests that are shared. In this case we all have a variety of interests, some of which coincide with the interests of others. It is these shared interests that are then defined as common, and those interests that are not shared by others, remain simply our private interests. This was largely the view of Jean-Jacques Rousseau when he defined his General Will that would legitimize the governance of a state.

5 Gunn JAW. *Politics and the Public Interest in the Seventeenth Century*. London: Routledge & K. Paul;1969.

And yet it is problematic to identify the public interest with a total consensus. It makes it very difficult to operationalize this concept – there are always those who think differently, and indeed, why shouldn't there be? And if we recognize that it is perfectly legitimate to have conflicting interests in any area or subject matter, with this “overlapping interests” definition of the public interest, we would likely not get very far. The more there are individuals involved, the smaller the slice of the overlapping Venn diagram of interests is likely to get.

Preponderance theories are theories where the content of the common good/public interest is decided upon weighing the relevant interests and goods at stake. I suppose that this is an approach that captures best the mainstream view of the common good/public interest nowadays. We gather the necessary information, the relevant interests, needs and values, and reflect upon them and debate them and eventually hope to arrive at a satisfying definition of the common good in a particular case. While this seems straightforward, there are a number of problems with this approach.

Firstly - not simply any debate will do although there are approaches that state that all we need is a fair procedure and that any result of a fair debate automatically produces the correct definition and/or content for the common good. This is essentially a formal procedural method – it says nothing normative about the content of that concept. And it might turn the concept into a descriptive phenomenon, so that for example a public interest can be defined as any interest that the public has. But this is problematic, I believe, since it would often equate public interest with the view of the majority and this is not always a good thing. Or, alternatively, this way the public interest would be anything that interests the public – although in view of today's media it is safe to assume that not everything that interests the public, constitutes the public interest. American philosopher and psychologist John Dewey has said that it is the media's job to interest the public in public

interest and this definition hints at the more normative content that this concept holds. Not simply any interest of the public qualifies as the public interest and there are some normative limits to what it may contain (curtailed, these days, for example by the human rights discourse or legal standards).

So this brings us to a second problem - the question of power. How can we ensure a reflective debate on an issue when there are usually numerous conflicting interests at play and some parties (not necessarily political ones) are louder, have more money, argue more effectively (or perhaps intimidate more)? This balancing of a debate is a permanent issue in politics and media today.

Thirdly- how are the conflicting interests and the values contained within those interests to be weighed and evaluated precisely? Utilitarians offered a calculus in the 19th century to add up all the pleasures and pains of an action and to arrive at the sum representing the moral status of the action. Common good here was simply the arithmetic sum of all the individual ones. We know the problems of this approach - the difficulties of comparing different values and the inevitable harm when someone's interests, even fundamental interests, are overridden in the quest for the result of highest average pleasure/morality of an action.

While the preponderance theories have their problems, mentioned above, I think they are still the most useful ones in our current debates (and given the premise of democracy). Idealist unitary theories presume too much and can easily lead to paternalistic or authoritarian approaches. Also some theorists, for example Alistair MacIntyre, have argued that the ancient classical view of the common good is simply incompatible with the contemporary global world and the many large diverse societies it contains - it only makes sense to talk about common good on local, sub-national levels. Public interest as common interest theories also have their shortcomings, namely the limited nature of the truly overlapping individual interests as

well as the necessarily very abstract content of such a consensus (Bradley Lewis has argued that if an abstract common good would indeed be enough, then politics would be replaced by political philosophy).

Applying these concepts to our contemporary issues, it helps to be reminded that, as Richard Ashcroft has stated: “public-interest claims need to be considered as political appeals about competing claims and conceptions of justice”⁶. Recognizing that this is not a process of distinguishing correct from incorrect interests, the truth from lies, but a reflection grounded in a specific time and place, will hopefully give us the courage to state that indeed we will be making a moral and political decision when we decide about the common good and the public interest.

My discussion today did not succeed in proving that there is one single correct concept of the public interest or common good. Yet, this does not mean, that “anything goes”. The difficulties with the concept simply reflect the difficulties that we as individuals and members of the society have in the moral and political choices that we make. And this is only natural.

Few words on the discussion we had with the participants of the workshop. We did have a lively debate ranging from the linguistic aspects of the concept of common good (as it does have different traditions of usage and therefore varying connotations in different languages) to the very pragmatical, common-good-as-practice. For example, when was the last time that you felt that you contributed towards or benefited from the common good? Also, we discussed how it might be useful to have common good debates on different levels – it is not sufficient to discuss environmental issues solely on the level of a village, and yet it is ok to leave the house repairs discussions to the inhabitants of the house (and not try to decide this on a higher level).

⁶ Ashcroft RE. From public interest to political justice. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics* 2004; 13:20.

The Five Ways of Life (and How to Incorporate These in Education)

Marco Verweij

Marco Verweij is Professor of Political Science at Jacobs University Bremen. Originally trained as an economist, he received a doctorate in social and political sciences from the European University Institute in San Domenico di Fiesole in the previous millennium.

Abstract: *For most of the 20th century, many scholars in anthropology, sociology and political science assumed that a small set of 'fundamental' and 'elementary' ways of organizing, perceiving and justifying social relations lurked beneath the wide variety of social and cultural life across time and space. Their goal, therefore, was to identify these elementary forms of socio-cultural life as a precursor to a general theory of society and politics. From the late 1960s onwards, this assumption was superseded by other premises, such as the idea that humans are all selfish (in rational choice analysis), the notion that people are incomparably different (in post-structuralism) or the view that social scientists can only aspire to making generalisations about a particular time and place (in middle-range theories). This session will start with an overview of why neuroscientists believe that there must be a limited set of elementary ways of organising, perceiving and justifying social relations after all. This will be followed by a debate of the ideas of anthropologists Mary Douglas and Michael Thompson, who were among the few scholars in the last fifty years who kept searching for these elementary forms of organising and perceiving. The five 'ways of life' that they identified in their quest (hierarchy, individualism, egalitarianism, fatalism and the hermit) will be presented and their overlap with other influential typologies in the social questions will be questioned. The empirical evidence for the existence of these five ways of life will be discussed, and their importance for understanding how to resolve pressing social and environmental problems will be highlighted.*

One of the central questions in the social sciences has always

been the following: can it be said that a limited set of 'elementary' or 'fundamental' ways of organising, perceiving, justifying and emotionally experiencing social relations underlies the vast social and cultural diversity that has characterised human life across time and space? Formulated more sharply, is it empirically valid to say that the amazing diversity of human life has at least in part been produced by endless re-combinations and reinventions of a limited set of ways of organising, perceiving, justifying and emotionally experiencing social relations? Can it be the case that other animals (including those who are genetically very close to us) have a relatively limited and rigid repertoire of social interactions, but that humans are so unique that they can organise and can conceive of their relations in any which way – free of constraints? The idea that endless diversity is produced –and from an evolutionary point of view can only be produced– through re-combinations of a limited set of elementary forms is the bedrock of both physics and chemistry. Every physical object that we can observe is a combination of elements of the 'standard model of elementary particles'. Every chemical compound that we know of is a mix of elements from the periodic table. The question is: can we make a similar assumption regarding human life?

This is not to argue that if we could not make this assumption –if we could not find empirical evidence for elementary forms of social life– then social science research would not be worth pursuing. In that case, social scientists could and should still try to uncover causal relationships that hold for particular places and times – to engage in what is often called 'middle range theorising' (Merton 1949). Also what has been called 'genetic' social theorising (Nagel 1961) would remain possible, in which one tries to explain how a particular social phenomenon has emerged out of earlier social phenomena. But they could then no longer aspire to uncovering universal truths about human life. Meanwhile, as argued below, the contributions that social

scientists could make to improving democratic governance and to alleviating some of the many ills plaguing this world would be severely circumscribed/restricted. So it appears that the question of whether universal, elementary building blocks of human social life exist remains crucial for the social sciences as sciences and for the practical impact that the social sciences can hope to make.

How has this question been answered in the past? For most of the 20th century, it was often answered affirmatively. For example, consider how Emile Durkheim, one of the founders of sociology, understood his mission. When introducing her translation of Durkheim's *The Elementary Forms of Religious Life*, Karen Fields put it thus (1912/1985, pp. lix-lx):

He seeks to explore building blocks of human social life, as physicists explore building blocks of matter... In a sense, Durkheim was attempting in his study what the Curries were attempting in their labs... Durkheim is interested in 'a fundamental and permanent' aspect of humanity and in its 'ever-present source,' which can be discerned if studied in what he takes to be its elemental forms. Whatever those forms are (and now I paraphrase a physicist), they have an underlying identity that persists despite unceasing change and limitless diversity.

In particular in the 1950s and 1960s, the idea that the social sciences should try to uncover a set of elementary, universal ways of organising, perceiving and justifying social relations was dominant (McKinney 1969). In sociology, you had the action theory developed by Talcott Parsons and his colleagues (Parsons and Shils 1951; Parsons and Smelser 1956); in political science you had Gabriel Almond and Sydney Verba's (1963) research on civic cultures and democracy; and in anthropology there was the structuralist approach pioneered by Claude Lévi-Strauss (e.g. Lévi-Strauss 1963). These theories were among the most influential social science theories at the time, and were based

on the notion that particular ways of interacting give rise to particular ways of thinking (which in their turn justified those ways of interacting again) and on the notion that there is only a limited set of these combinations of patterns of interacting and collective thought.

All of that changed at the end of the 1960s. From that time on, these structuralist and functionalist approaches began to fall out of academic favour. One set of reasons consisted of the theoretical flaws in these approaches. The typologies used in these approaches were formulated at the level of whole societies. As a result, these approaches could not explain conflicts and differences within societies and could therefore also not explain change within societies (Smith 1973). They were also seen as politically conservative (Homans 1964). These academic criticisms coincided with the rise of the civil rights movement, the Vietnam War protests, the hippie movement, the provo movement, the feminist movement and the environmental movement. All these movements wanted to bring about social change, if necessary through conflict, and they were highly critical of the US and allied countries. They were often initiated by university students. It was this confluence of theoretical criticisms and these new social demands that led to the demise of structuralist and functionalist approaches (Tourraine 1971). Since that time, approaches that emphasize individual agency and social conflict have become prominent, such as rational choice analysis, poststructuralism, feminist studies, actor-network theory and grounded theory. All these approaches reject (be it explicitly or implicitly) the notion that a limited set of universal, elementary ways of organising and perceiving social relations exists.

But nearly half a century has passed since then. In that time, the downsides of this swing of the pendulum from the structuralist end to the actor/agency-oriented side have become abundantly clear as well. Lots of scholars, including Amartya Sen (1977),

Albert Hirschman (1986) and Mary Douglas (Douglas and Ney 1998), have argued that rational choice analysis is wellnigh unfalsifiable – given its refusal to spell out what ‘rationality’ or ‘self-interest’ may look like. Nevertheless, in the artificial context of the games used in experimental economics, in which it is possible to pin down what ‘self-interest’ may look like, rational choice analysis is invariably contradicted (e.g., Henrich et al. 2001). One could argue that poststructuralism has made a real, and often also positive, impact on documentary-making, journalism, literature, politics and other aspects of society. It has for instance increased awareness aware of how discriminatory, hurtful and constraining language can be. But its central claim –that it is impossible to make generalisations across time and space– is self-contradictory as that is a generalisation across time and space. Moreover, Lee McIntyre (2018) and others (Pomerantsev 2014) have presented empirical evidence suggesting that poststructuralism has inadvertently paved the way to ‘post-truth’ populist politics. Plus, it remains unclear what contributions poststructuralist approaches can make to understanding and resolving such pressing social problems as climate change, loss of biodiversity, widespread corruption or the spread of global drug syndicates.

Finally, there are the lessons one can draw from neuroscience, which has taken an impressive flight in the last fifty years, and which nowadays has profound implications for social science. On the question of whether we should assume that a limited set of elementary ways of organising and perceiving social relations exists, many leading brain researchers are clear (Changeux 2012: 102; Singer 2013: 344; Turner and Whitehead 2008; Verweij and Damasio 2019; Zeki 1999: 2). Neuroscientist Stanislas Dehaene (2008: 303-304) puts it most succinctly:

[H]uman cultures are not the vast area of infinite diversity and arbitrary inventiveness favored by social scientists. Brain structure keeps a tight rein on cultural constructions. The

human capacity for invention is not endless but is narrowed by our limited neuronal construction set. If human cultures present an appearance of teeming diversity, it is because an exponential number of cultural forms can arise from the multiple combinations of a restricted selection of fundamental cultural traits.

The main reason for why leading neuroscientists insist that there must be a limited number of ways in which we can organise, perceive and justify our interactions has to do with how these interactions are enabled by, or enacted through, or based on, our emotions and feelings. These emotions and feelings themselves constitute and reflect states of our bodies, and they are produced in evolutionary older parts of our brains. As a result, these evolutionary older parts of our brains (subcortical areas, but also evolutionary older parts of the cortex such as the insula) greatly constrain our social behaviour. This is how Antonio Damasio (1994: 128) puts it:

The apparatus of rationality, traditionally presumed to be neocortical, does not seem to work without that of biological regulation, traditionally presumed to be subcortical. Nature appears to have built the apparatus of rationality not just on top of the apparatus of biological regulation, but also from it and with it. The mechanisms for behavior beyond drives and instincts use, I believe both the upstairs and the downstairs: the neocortex becomes engaged along with the older brain core, and rationality results from their concerted activity.

Moreover (Damasio 2010: 251):

The brainstem-cortex mismatch is likely to have imposed limitations on the development of cognitive abilities in general and in our consciousness in particular.

Hence, perhaps the time has come now for another swing of the pendulum and to reconsider how to construct a social and political theory that does not suffer from the flaws of earlier

structuralist approaches but that is based on the assumption that the endless social and cultural diversity of human life is in part produced by a limited set of fundamental ways of organising, perceiving and justifying social relations. That brings us to the work of the late anthropologist Dame Mary Douglas and her five ways of life. For Mary Douglas was one of the very few social scientists in the last half century to keep looking for these building blocks of human social life.

In 1982, Douglas (1982: 1) formulated the overarching goal of her research:

The object is not to come up with something original but gently to push what is known into an explicit typology that captures the wisdom of a hundred years of sociology, anthropology and psychology. Then we can hope to ask new questions.

Douglas aimed to find the smallest possibly typology of ways of organising, perceiving and justifying social relations that overlapped with the typologies that had been developed by the founding parents of social science (such as Karl Marx, Sir Henry Maine, Ferdinand Tönnies, Emile Durkheim, Max Weber, Ruth Benedict and Margaret Mead) and overlapped with the ethnographic material that she was familiar with as an anthropologist. In order to achieve this goal, Mary re-arranged Durkheim's work. From Durkheim's *Suicide* (1897/2002), Douglas took the two dimensions that form the basis of her typology. She relabelled Durkheim's notion of regulation as grid and defined it as any limitations (such as imposed roles, rules, or taboos) on voluntary transactions among people. She renamed Durkheim's concept of social integration as group and defined it as the extent to which people feel beholden to a larger social unit than the individual (e.g., a family, region, company, political party, religion, or nation). Then Douglas derived her classification by assigning high and low values to both the group and the grid dimensions, before combining these two dimensions. This resulted in the following typology of ways of

organising, perceiving and justifying social relations: hierarchy (high grid and high group), egalitarianism (high group and low grid), individualism (low group and low grid), and fatalism (low group and high grid).

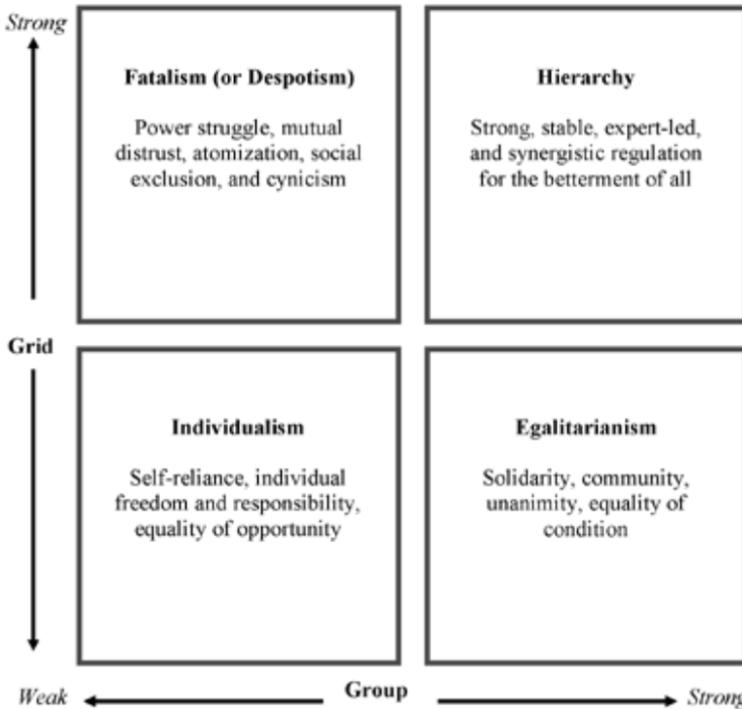


Figure 1: Four of five of Mary Douglas's ways of organising, perceiving and justifying social relations

These ways of life resemble four of the 'social solidarities' that Durkheim had presented in his first book, *The Division of Labour in Society* (1893/1997) with mechanical solidarity being akin to hierarchy, organic solidarity sharing features with egalitarianism, market solidarity coming close to individualism

and anomie corresponding to fatalism. But Douglas argued that her typology overlapped with many other previous classifications that had been proposed in the social sciences.

Let's look in more detail at these four ways of life or social solidarities (reserving the fifth one for later). Hierarchy is a way of interacting that is characterised by lots of regulation and stratification as well as by a strong sense of group solidarity. Some people are imposing rules and restrictions on others (as well as on themselves) but for the betterment of everyone. This is the notion of 'noblesse oblige'. It comes with a view of human nature that states that people are born bad but can be redeemed by having to follow strict rules and regulations. Part of this view of human nature is that some people are more redeemable than others: some are wiser, more far-sighted, more learned, more moral than others, and the former should rule the latter but always in the interests of the latter. It comes with a view of nature according to which ecosystems are stable but only if human activity stays within certain boundaries that can only be discovered by experts and then have to be imposed by the proper authorities. Hence, this is a social system in which benevolence, wisdom and guidance flow down while gratitude, respect and obedience flow up.

Egalitarianism is a way of interacting that also stresses group solidarity and a collective identity, but that does not allow for stratification and differentiation. It may come with numerous rules and regulations, but these are collectively decided upon – with a veto right for each person affected by a rule or regulation. It is a way of life in which people care for each other and interact on an equal footing. It comes with a view of human nature that says that people are born innocent, 'good', but are easily corrupted by private property, markets, and power differences, which tend to make people greedy and lusting after power. So if we only abolish these social institutions, people will return to being caring and sharing and what Rousseau called a 'volonté

générale', a consensus, spontaneously emerges.

Individualism is a way of interacting characterised by little stratification and few restrictions imposed on individual behaviour, as well as by little group solidarity and collectivity. So in this social context, people think of themselves as individuals, and not as members of a particular group. It is a highly transactional way of life in which people "truck, barter and exchange" (to quote Adam Smith) to satisfy their own wishes and desires. There is an emphasis on individual freedom and competitive market principles, which are even applied to other non-economic domains, such as the introduction of competition in the bureaucracy. The individualistic view of human nature is that of 'homo economicus': people are self-centred, well-informed, rational and energetic, if left to their own devices. The corresponding view of nature is that ecosystems are remarkably resilient, robust and therefore not in need of governmental regulation.

Fatalism (which I prefer to call 'despotism' and Douglas often called 'isolation') is characterised by lots of stratification but without solidarity or collective identity. So those who occupy positions of power use their position to serve their own interests rather than those of whom they are in charge of. As a result, everyone is fighting to gain relative advantage over others – a war of 'all against all'. It comes with a view of human nature that states that people are fickle and cannot be trusted – some people may come across as benevolent or friendly, but that's probably just a façade. In this dog-eats-dog world, there is no place for morality or ethics either – it is all about dominating or being dominated. The fatalistic view of nature stipulates that ecosystems, just like human beings, are fickle, unknowable. As you therefore cannot figure out what the state of ecosystems is, there is no point worrying about them or trying to protect or manage them. All you need to do is focus on your own survival (or that of your immediate family).

Douglas developed this fourfold typology throughout the 1970s (Douglas 1970; 1975; 1978). Thereafter, she started to collaborate closely with fellow anthropologists Gerry Mars, Steve Rayner and Michael Thompson as well as a group of political scientists including Aaron Wildavsky, Richard Ellis and Christopher Hood – in an effort to turn this typology into a full-blooded social and political theory, which she often called ‘cultural theory’ but I prefer to call by its full name ‘theory of sociocultural viability’ (Douglas and Wildavsky 1982; Mars 1994; Rayner 1992; Thompson, Ellis and Wildavsky 1990; Hood 1998).

This journey from typology to theory involved taking a number of steps. One step consisted of fleshing out even further the perceptions, norms, beliefs and emotions that justify and reify each pattern of social organization. In the late 1990s, a PhD student at ETH, Patrick Hofstetter (1998: 55-56) found that no less than 60 elements of cultural bias had been established in the literature by then. As a consequence, the grid-group typology was transformed into a collection of falsifiable hypotheses because it can be tested whether these perceptions, values, and beliefs only abound in specific patterns of social organisation. Another, and crucial, step along the road from grid-group typology to cultural theory consisted of the realization that any social domain—from a kindergarten to an international regime to combat climate change—contains all four ways of life, and that therefore each social domain harbours adherents to any of the ways of life. This not only built disagreement and conflict into the approach, but it also allowed for change and individual agency to be incorporated. Change is conceptualized in cultural theory as the endless waxing and waning, as well as fusion and fission, of all ways of life within a social domain. In a review, sociologist Barry Schwartz (1991: 765) described it as follows: Each way of life undermines itself. Individualism would mean chaos without hierarchical authority to enforce contracts

and repel enemies. To get work done and settle disputes the egalitarian order needs hierarchy, too. Hierarchies, in turn, would be stagnant without the creative energy of individualism, uncohesive without the binding force of equality, unstable without the passivity and acquiescence of fatalism. Dominant and subordinate ways of life thus exist in alliance yet this relationship is fragile, constantly shifting, constantly generating a societal environment conducive to change.

What brings about this endless change, at least in part, is individual agency. It was recognised in cultural theory that individuals usually do not adhere to a single way of life in all the social domains in which they partake. Rather, most of us behave and interact differently in different parts of our lives. Indeed, it has been suggested that when we grow up, we learn to interact according to each of these four ways of life in a different phase of our childhood. We are therefore familiar with all these ways of organising, perceiving and justifying social relations. Furthermore, even though we are always biased –always look at social reality through a particular prism– we also compare the claims about reality that are part of our cultural biases with our perceptions of that reality. And when these claims (about human nature, nature, risk, technology, etc.) diverge too far from our perceptions of reality, we start to switch to another way of life, thus bringing about social change. As Richard Ellis (1993: 114) explains:

If alternative ways of looking at the world are constantly clashing, then there is significant scope for learning about, testing, and even abandoning cultural attachments. Culture is a prism that biases the way one experiences the world, not a prison that shuts one completely off from that world... Cultural biases may be likened to scientific theories. Both are resistant to change; anomalies are explained away, pigeonholed, ignored or just not seen. Neither life nor science can stand still while each piece of evidence that might contradict an accepted idea is tested.

Were every surprise or disappointment to send us scrambling for an alternative theory, both science and life would lack the necessary stability. But cultures, like theories, cannot exclude reality altogether. Although cultures (like poorly formulated theories) build in lots of self-protection, reality can and does intrude. They may predict consequences that prove false, create blind spots that lead to disaster, or generate expectations that go unfulfilled. As evidence builds up against theories, or cultures fail to pay off for their adherents, doubts build up, followed by defection. A persistent pattern of surprises forces individuals to cast around for cultures (or theories) that can provide a more satisfying fit with the world as it is. Conceiving culture in this way prevents one from turning the individual into a pawn in the hands of disembodied languages or norms. Cultures are not passively received and internalized but instead are continually negotiated and renegotiated by individuals.

In these ways, the main criticisms of structuralist-functionalist approaches (i.e., that these approaches are unable to explain social conflict and change, deny individual rationality, and are inherently conservative) were rebutted. Hence, Douglas's cultural theory is a functionalist and structuralist approach but without the flaws of earlier, such approaches.

Along the way, scholars proposed further conceptual refinements of cultural theory. In addition to distinguishing between four ways of interacting and perceiving, researchers recognized that individuals can opt to withdraw from interacting with others (Thompson 1982). Such 'hermits' simultaneously embrace all cultural biases, leaving them with no basis for (inter)action. If you simultaneously believe that humans can and cannot be trusted, you cannot act anymore. These hermits form Douglas's fifth way of life – in contrast to the other four, this is a way of life that minimises, rather than maximises, social interaction. In this context, Steve Rayner (2007: 69) spoke of the 'hermit's dilemma' – people in a hermit's position can free

themselves from the impacts that social interactions have on cognition and thus attain more wisdom, but when they want to apply this wisdom, they inevitably have to interact with people and become biased again.

Finally, the implications of Douglas's ideas for resolving crucial social and environmental problems have been spelled out. There are two, compatible ways of formulating these implications. The first one is as follows: Attempts to deal with complex social and environmental problems that are not based on a careful consideration and combination of all four ways of life are counterproductive. Not only will these attempts fail according to the goals and values prioritized in the neglected ways of life, but these will also fail on their own terms—as each way of organizing and perceiving is complementary to, and dependent on, the other three. Collective efforts to resolve wicked social and environmental problems that are based on all of cultural theory's ways of life tend to be more successful (according to the normative criteria of each and every way of life) than efforts to resolve these issues with the help of a smaller number of ways of life. These solutions we have called 'clumsy' solutions (Verweij and Thompson 2006), but others have preferred the term 'polyrational' solutions (Hartmann and Jeling 2019). A somewhat different, but compatible, version of this idea is that if efforts to resolve pressing issues are not based on all ways of life, the outcome of these efforts will be to increase the spread and strength of one of them, namely fatalism (Douglas 2007). The idea of 'clumsy' or 'polyrational' solutions has been put to good use by a number of governmental organisations, including the US Environmental Protection Agency, UNESCO, The Netherlands Environmental Assessment Agency and the OECD. Moreover, a welter of empirical evidence for Douglas's cultural theory has been collected so far. This evidence has been gathered with statistical analyses, case studies, participatory action research, Q methodology, and economic

and psychological experiments (for instance Babeanu A. I. & Garlaschelli; Böhm et al. 2019; Johnson and Swedlow 2021; Ma 2020; Schoop et al. 2019; Verweij et al. 2020).

One big challenge (among others) remains. Public policy experts Martin Lodge and Christopher Hood (2010: 606) have formulated this challenge as such:

Those advocating 'clumsy solutions' have not shown very convincingly how such institutional systems can be consciously designed and maintained, though they have shown that they arise spontaneously in some conditions.

Thus far, the answers to this pertinent question have centred around which forms of democratic decision-making tend to increase people's capacity for engaging in polyrational (or clumsy) governance (Hendriks 2010; Ney and Verweij 2015). But this conference has encouraged a focus on the role that 'moral education' (to use another of Durkheim's phrases) could play. Douglas's ideas have not been used much in the field of education, even though they have in part emerged from that field (besides Durkheim, Douglas was also quite influenced by the work of Basil Bernstein, which have made a significant impact on the field of education) and even though her ideas appear eminently applicable to education. All her ways of life seem very much in play in how the educational system functions. Hierarchy is of course ever present in education, though the discussion about how much hierarchy we need will never be settled. The debates about how much market competition -among schools, teachers, or pupils- is needed in education also show no sign of abating. Egalitarianism is often recommended in the field of education as well. An old idea here is to 'deschool society' (Illich 1967) by deschooling schools. The goal then is to create new, collaborative, caring and sharing people who are ready to function in a non-capitalist society. And we all know that fatalism is rife in education too – among kids as well as the adults involved. Hence, Douglas's cultural theory cries out to be

applied the field of education. One conclusion of this workshop is therefore that the application of Douglas's cultural theory and its concomitant notion of clumsy solutions to how the field education should be organised promises to be very fruitful.

Still, this is not the only conclusion to be drawn from the workshop. If Douglas's ideas were valid, if the five ways of life that she came up with are indeed fundamental building blocks of social life, if improved democratic governance consists of creative, flexible mixes of these ways of life, and if it were to be the case that most children do acquire these ways of life in different phases of their upbringing (as has been suggested by Fiske), then how can we build a concrete, practical education programme that helps kids discover the strengths and weaknesses of these building blocks, that transforms their insight into these ways of life from a tacit understanding into a deliberate and deliberative one, that increases their intercultural tolerance and their support for democracy and that helps them contribute to the formation of polyrational solutions? At what age (or ages) should this educational programme be introduced? What forms should it take? Surely there must be much playful and effective ways of doing so even when kids are young. An anecdote provided by philosopher Mark Nowacki's suggests so (Verweij and Nowacki 2010). In his work with primary school kids in Singapore, Nowacki would gather the children around him in a circle, before asking a series of general knowledge questions. The first child to provide the correct answer would be given a paper token. After all questions had been raised, Nowacki would bring out a bag of candy and ask the children how these sweets should be distributed. Some would argue that those who had collected more tokens had earned the right to get more candy (an individualistic normative approach). Others would insist on equal sharing among all kids who had participated (an egalitarian normative principle). Yet others would turn to the regular schoolteacher to ask what should be

done (a hierarchical approach). And there would be those kids who just stayed silent, perhaps believing that nothing they could say would make a difference anyway (a fatalistic response). Finally, on a few occasions, a kid would just wander away from the circle and all its commotion and discussion and start playing by herself (an eremitical move). What was most surprising was how well these young children (aged 7 to 9) could already advance normative arguments for their preferences. Nowacki's work suggests that the moral diversity posited in Douglas's cultural theory is already present at a young age.

The PhD thesis in psychology of Aenne Schoop (2016) shows that as children get older this ability to advance a diversity of normative vantage points is only strengthened. In her research, she asked four groups of pupils at a German Gymnasium (aged from 17 to 19) for their opinions concerning three to five highly complex problems, and to discuss how to resolve these. Without fail, each of the four ways of life distinguished in cultural theory was advocated for each and every topic, even when the duration of the debate was as short as ten minutes.

Hence, it appears that the sociocultural diversity posited by Douglas's cultural theory is very much present among children in such diverse countries as Germany and Singapore. As such, this approach could hold the key to increasing better intercultural understanding among children and adults within as well as between different countries. A second conclusion from this workshop is that it might therefore be highly valuable to do further research along these lines with a view to developing educational programmes aimed at increasing intercultural understanding and the democratic skills needed to contribute to better policy-making.

References

- Almond, Gabriel A., and Sidney Verba. 1963. *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Babeanu, Alexandru, and Diego Garlaschelli, 2018. Evidence for mixed rationalities in preference formation. *Complexity* 2018: 3615476.
- Böhm Gisela, Hans-Ruediger Pfister, Andrew Salway and Kjersti Fløttum. 2019. Remembering and communicating climate change narratives: The influence of world views on selective recollection. *Frontiers in Psychology* 10: 1026.
- Changeux, Jean-Pierre. 2012. *The good, the true and the beautiful: A neuronal approach*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Damasio, Antonio. 1994. *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London: Penguin.
- Damasio, Antonio. 2010. *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. New York: Pantheon.
- Dehaene, Stanislas. 2008. *Reading in the brain*. London: Penguin.
- Douglas, Mary. 1970. *Natural symbols: Explorations in cosmology*. London: Routledge.
- Douglas, Mary. 1975. *Implicit meanings: Essays in anthropology*. London: Routledge.
- Douglas, Mary. 1978. *Cultural bias*. Royal Anthropological Institute Occasional Paper No. 35, London.
- Douglas, Mary. 1982. Introduction to Grid/Group Analysis. Pp. 1–8 in *Essays in the Sociology of Perception*, edited by M. Douglas. London: Routledge.
- Douglas, M. (2007). Traditional culture: Let's hear no more about it. *Revue du MAUSS* 29: 479-516.
- Douglas, Mary, and Steven Ney. 1998. *Missing persons: A critique of personhood in the social sciences*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Douglas, Mary, and Aaron Wildavsky. 1982. *Risk and Culture: An essay on the selection of technological and environmental danger*. Berkeley: University of California Press.
- Durkheim, Émile. [1912] 1985. *The elementary forms of religious life*. New York: The Free Press.
- Durkheim, Émile. [1897] 2002. *Suicide*. London: Routledge.
- Durkheim, Émile. [1893] 1997. *The division of labor in society*. New York:

Simon & Schuster.

Ellis, Richard J. 1993. *American political cultures*. Oxford: Oxford University Press.

Hartmann, Thomas, and Mathias Jehling. 2019. From diversity to justice – Unraveling pluralistic rationalities in urban design. *Cities* 91: 58-63.

Henrich, Joseph, Robert Boyd, Samuel Bowles, Colin Camerer, Ernst Fehr, Herbert Gintis, and Richard McElreath. 2001. In search of homo economicus: Behavioral experiments in 15 small-scale societies. *American Economic Review* 91(2): 73-78.

Hirschman, Albert O. 1986. *Rival view of market society and other recent essays*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hofstetter, Patrick. 1998. *Perspectives in life cycle impact assessment*. Dordrecht: Kluwer.

Hood, Christopher. 1998. *The art of the state: Culture, rhetoric and public management*. Oxford, Clarendon.

Homans, George C. 1964. "Bringing men back in." *American Sociological Review* 29(6): 809-18.

Johnson, Brandon, and Brendon Swedlow. 2021. Cultural theory's contributions to risk analysis. *Risk Analysis* 41(3): 429-455.

Lodge, Martin, and Christopher Hood. 2010. Regulation inside government: Retro-theory vindicated or outdated?. Pp. 591-611 in *The Oxford Handbook of Regulation*, edited by R. Baldwin, M. Cave and M. Lodge. Oxford: Oxford University Press.

Ma, Yuemei. 2020. *Rational, reasonable but conflicting: Grid-group cultural analysis of 'good' and 'bad' workplace conversational dynamics*. PhD Thesis, Business School, Brunel University, London.

Mars, Gerry. 1994. *Cheats at work: An anthropology of workplace crime*. London: Routledge.

McIntyre, Lee. 2018. *Post Truth*. Cambridge, MA: The MIT Press.

McKinney, John C. 1969. Typification, typologies, and sociological theory." *Social Forces* 48(1):1-12.

Merton, Robert K. 1949. *Social theory and social structure*. New York: The Free Press.

Nagel, Ernest. 1961. *The structure of science*. New York: Harcourt, Brace.

Parsons, Talcott, and Edward A. Shils. 1951. *Toward a general theory of action: Theoretical foundations for the social sciences*. New York: Harper and Row.

Parsons, Talcott, and Neil J. Smelser. 1956. *Economy and society: A study in*

- the integration of economic and social theory. New York: The Free Press.
- Pomerantsev, 2014, November 7. The hidden author of Putinism. *The Atlantic*. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/international/archive/2014/11/hidden-author-putinism-russia-vladislav-surkov/382489/>.
- Putnam, R. D. 1993. *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schwartz, Barry. 1991. A pluralistic model of culture. *Contemporary Sociology* 20(5):764–66.
- Sen, Amarya. 1977. Rational fools: A critique of the behavioral foundations of economic theory. *Philosophy and Public Affairs* 6(4): 317-344.
- Rayner, Steve. 1992. Cultural theory and risk analysis. Pp. 83–116 in *Social theories of risk*, edited by S. Krinsky and D. Golding. Westport, CT: Greenwood Press.
- Rayner, Steve. 2007. In defence of discipline: Personal reflections of an interdisciplinary scholar. Pp. 67-74 in *The design and delivery of inter- and pluri-disciplinary research*, edited by K. Aagaard and K. Siune. Aarhus: The Danish Institute for Studies in Research and Research Policy.
- Schoop, Aenne. 2016. *The malleability of bias: Finding, measuring, and connecting plural rationalities*. PhD Thesis, School of Social Sciences and Humanities, Jacobs University Bremen.
- Schoop, Aenne, Marco Verweij, Ulrich Kuehnen and Shenghua Luan. 2019. Political disagreement in the classroom: Testing cultural theory through structured observation. *Quality and Quantity* 54(2): 623-643.
- Singer, Wolf. 2013. *Der Beobachter im Gehirn: Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt, Germany: Suhrkamp.
- Smith, Anthony D. 1973. *A critique of the functionalist theory of social change*. London: Routledge.
- Thompson, Michael. 1982. The problem of the centre: An autonomous cosmology." Pp. 302–28 in *Essays in the sociology of perception*, edited by M. Douglas. London: Routledge.
- Thompson, Michael, Richard J. Ellis and Aaron Wildavsky. 1990. *Cultural theory*. Boulder, CO: Westview.
- Touraine, Alain. 1971. *The May movement: Revolt and reform*. New York: Random Books.
- Turner, Robert, and C. Whitehead. 2008. How collective representations can change the structure of the brain. *Journal of Consciousness Studies* 15 (10–11): 43–57.

Verweij, Marco, and Michael Thompson, eds. 2006. *Clumsy solutions for a complex world*. London: Palgrave Macmillan.

Verweij, Marco, and Mark Nowacki. 2010. *I disagree, therefore I am: How to test cultural theory*. Presented at the 68th Annual MPSA Conference. Midwest Political Science Association, Chicago, IL.

Verweij, Marco, Petya Alexandrova, Henrik Jacobsen, Pauline Beziat, Diana Branduse, Yonca Dege, Jakob Hensing, James Hollway, Lea Kliem, Gabriela Ponce, Inga Reichelt, and Mareille Wiegmann, 2020. *Four galore? On the overlap among 40 highly cited social science typologies*. *Sociological Theory* 38(3): 263-294.

Zeki, Semir. 1999. *Inner vision: An exploration of art and the brain*. Oxford: Oxford University Press.

Islam e Diritti Umani

Sami Aldeeb

Cristiano d'origine palestinese. Cittadino svizzero. Dottore in legge. Abilitato a dirigere ricerche (HDR). Professore universitario (CNU-Francia). Responsabile del diritto arabo e musulmano all'Istituto svizzero di diritto comparato (1980-2009). Visiting professor in varie università in Francia, Italia e Svizzera. Direttore del Centro di diritto arabo e musulmano. Autore di numerosi libri, di una traduzione francese, italiana ed inglese del Corano, di un'edizione araba annotata e di un libro in arabo sugli errori linguistici del Corano. Vedere il suo sito: www.sami-aldeeb.com.

Abstract: *I diritti dell'uomo comportano un insieme di norme legislative che garantiscono il rispetto della persona nei suoi rapporti con le altre persone e con lo Stato. La determinazione di queste norme dipende del senso che si dà alla legge in generale. Si distingue a questo proposito tra tre concetti della legge:*

- *La legge come un'emanazione di un accordo democratico, accordo limite per quanto tocca a diritti considerati inalienabili: "Se sei a Roma, comportati come i Romani"*

- *La legge come un'emanazione di un dittatore. Questa legge impone alle persone di comportarsi secondo il principio: "Se sei a Stalingrado, comportati come vuole Stalin".*

- *La legge come un'emanazione di una rivelazione. Questa legge impone alle persone di comportarsi secondo il principio: "Se sei nella terra di Dio, comportati come vuole Dio" (o piuttosto come vuole il suo rappresentante, poiché nessuno ha contatto con Dio).*

L'islam ha questa terza visione delle legge e regola i rapporti della persona con Dio, i suoi rapporti con le altre persone e con lo stato, e i rapporti dei stati tra di loro. Allora che il Nuovo Testamento contiene poche norme legislative, lasciando molta libertà all'uomo di fissare le norme che lo governano, l'Antico Testamento (al quale si deve aggiungere il Talmud) e il Corano (al quale si deve aggiungere la tradizione di Maometto) concatenano questa libertà, e dunque limitano i diritti che egli può reclamare.

Nel mio intervento indicherò quali sono i diritti limitati nell'islam e al riguardo di quali persone, che conseguenza ha questo concetto musulmano del diritto dell'uomo sui rapporti dei musulmani con gli altri nei paesi musulmani e fuori di questi paesi, quali sono le proposte dei pensatori musulmani e dell'Occidente per risolvere i conflitti tra i diritti dell'uomo nell'islam e i diritti riconosciuti nei documenti internazionali.

I. Introduzione

Avvertenza per evitare le confusioni ed incomprensioni

- Come responsabile del diritto arabo e musulmano nell'Istituto svizzero di diritto comparato dal 1980 al 2009, appartengo alla corrente comparativa. Parlare dell'islam implica necessariamente una comparazione tra le norme musulmane, ebraiche e cristiane, norme alle quali fa riferimento costantemente il Corano.
- Amare tutti, ma avere il diritto di criticare i comportamenti e l'ideologia: devi amare gli spagnoli, ma non la corrida; devi amare i tedeschi, ma non il nazismo; devi amare l'ammalato, ma non la malattia; devi amare i musulmani, ma non l'islam.
- Criticare una religione non significa che le altre religioni siano perfette.
- Dovere di verità: un medico che ti prescrive un'aspirina per il cancro non ti rende servizio. Un albero malato non è curato spruzzando le foglie con un prodotto chimico. Spesso è necessario andare alle radici,
- La regina d'Inghilterra che arriva in Italia guiderà la macchina in direzione destra. Se gli Italiani le proibiscono di guidare a sinistra non vuol dire che la odiano. Chiedere ai musulmani in Italia di rispettare le norme italiane non deve essere interpretato come ostilità contro i musulmani.
- La legge islamica somiglia alla tartaruga in letargo che si sveglia con il primo raggio di sole. Le statue di Buddha era-

no da secoli in Afghanistan, e sono state distrutte nel 2001 in virtù delle norme islamiche ispirate dal secondo comandamento dell'Antico Testamento: "Non ti farai idolo né immagine alcuna di ciò che è lassù in cielo, né di ciò che è quaggiù sulla terra, né di ciò che è nelle acque sotto la terra" (Deuteronomio t 5:8. Vedere anche Esodo 20:4).

Importanza numerica e geografica dei musulmani

I Paesi musulmani sono divisi in due categorie: 22 Paesi arabi e 35 Paesi non-arabi. In tutto sono cinquantasette paesi che fanno parte dell'organizzazione islamica di cooperazione¹. I musulmani rappresentano quasi il 24% della popolazione mondiale².

Il censimento sulla base della religione è proibito in tanti paesi europei. Dunque non si sa quanti ce ne siano in realtà. Vi comunico di seguito le cifre disponibili in Svizzera³:

Anno	Musulmani	Popolazione totale
1970	16'353	6'269'783
1980	56'625	6'365'960
1990	152'217	6'873'687
2000	310'807	7'204'055

A questi ultimi si devono aggiungere forse altri 100'000 musulmani clandestini.

Perché parlare di cifre quando si tratta di diritti umani? La risposta risiede nel principio "la quantità determina la qualità". Più un gruppo è grande, maggiori sono le sue rivendicazioni. C'è anche la volontà musulmana di imporre l'applicazione dell'Islam e del diritto musulmano nei Paesi musulmani e fuori da questi Paesi, a causa della vocazione universalista dell'Islam. Già il 21 settembre 1991, Giscard d'Estaing parlava d'invasione musul-

1 <https://bit.ly/38UXKUP>

2 <https://bit.ly/3lut5nd>

3 <https://bit.ly/3z13d71>

mana⁴.

Importanza della religione per i musulmani

L'importanza della religione può essere esaminata da diversi punti di vista, ma ci limitiamo al piano costituzionale⁵.

Le costituzioni dei 22 paesi arabi (eccetto quelle del Libano e della Siria), indicano l'Islam come religione di Stato. La maggior parte aggiunge che il diritto musulmano costituisce "una" fonte principale – se non addirittura "la" fonte principale - di diritto.

Le costituzioni di 24 tra i 35 paesi non-arabi adottano la laicità, termine che non è menzionato in nessuna costituzione araba. La laicità equivale ad ateismo nei paesi arabi perché significa che il popolo decide delle sue leggi, e non Dio. Ci ritorneremo.

Definizione internazionale dei diritti umani

I diritti umani sono un insieme di norme legislative che garantiscono diritti inalienabili della persona nei suoi rapporti con le altre persone e con lo Stato, tenendo conto del principio dell'uguaglianza affermato nell'articolo primo della Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948:

Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

Questi diritti sono definiti principalmente dall'Organizzazione delle Nazioni Unite che non li rispetta, essendo responsabile del conflitto israelo-palestinese e delle guerre nel medio oriente, ed inoltre di aver omesso il diritto all'integrità fisica, favorendo così il delitto della circoncisione non medicale⁶. In questo caso si può applicare la parola del Cristo:

4 <https://bit.ly/2Xb2Pp5>

5 Vedere le costituzioni in <https://bit.ly/3CfuXXJ>

6 Vedere Sami Aldeeb: Circoncision masculine et féminine, Amazon, 2a edizione, 2012 <https://www.amazon.fr/dp/1481041169>.

Guai a voi, scribi e farisei ipocriti, che rassomigliate a sepolcri imbiancati: essi all'esterno son belli a vedersi, ma dentro sono pieni di ossa di morti e di ogni putridume. Così anche voi apparite giusti all'esterno davanti agli uomini, ma dentro siete pieni d'ipocrisia e d'iniquità " (Matteo 23: 27-28).

Io considero l'ONU una organizzazione mafiosa al servizio d'Israele.

II. Il concetto della legge influenza la sua accettabilità

La regina d'Inghilterra che arriva in Italia guiderà a destra. Senza porre problemi. E se mai non rispetta le norme stradali diventa un pericolo per se stessa e per gli altri, e deve essere mandata nel suo paese.

Una famiglia del Mali viene in Francia: circoncide sua figlia, e una famiglia marocchina viene in Francia: manda le sue figlie a scuola col velo, benché ciò sia vietato. Perché i musulmani non accettano le leggi come gli autisti? A causa del loro concetto della legge. Ci sono sommariamente tre concetti.

1. La legge come un'emanazione di un accordo democratico

È la maggioranza che determina il suo contenuto. In questo sistema, il popolo, sia direttamente, sia attraverso i rappresentanti eletti, decide quale sarà la legge regolatrice. Una legge adottata oggi può essere mutata domani con il consenso del popolo. Ma la democrazia non è necessariamente rispettosa dei diritti umani, a meno che sia capace di garantire il principio dell'uguaglianza. Uno stato può essere democratico ma, se non rispetta questo principio e distingue la gente sulla base della religione o della razza, diventa uno stato nazista. Hitler era eletto democraticamente, e sostenuto dalla maggioranza dei Tedeschi. Non dobbiamo dunque ingannarci col termine democratico.

2. La legge come un'emanazione di un dittatore

Il termine "dittatore" deriva dal latino e indica un magistrato eccezionale al quale sono attribuiti tutti i poteri per un tempo limitato in caso di grave pericolo per salvare il paese. Ma oggi è usato come sinonimo di tiranno. Un esempio del dittatore moderno è Stalin in Unione Sovietica: egli impone leggi pensando di fare il bene dei suoi sudditi, che hanno la scelta tra obbedire o essere decapitati o esiliati in Siberia.

3. La legge come un'emanazione di una rivelazione

Diversi gruppi umani credono che la legge è dettata da un essere extraterrestre e trasmessa attraverso un profeta che, facendo uso di promesse e minacce, impone questa legge di origine divina. La legge religiosa richiede una rinuncia alla ragione (infatti il termine 'Islam' vuol dire sottomissione). Inoltre, tale legge è immutabile: non è possibile un aggiornamento della Bibbia, del Vangelo o del Corano. Questo concetto di legge si trova nel giudaismo e l'islam a causa del ruolo politico dei loro fondatori, ma meno nel cristianesimo, perché Cristo non ha avuto questo ruolo. Parliamo brevemente di questi tre gruppi.

Il concetto della legge presso gli Ebrei

Secondo l'Antico Testamento, Mosè ha ricevuto oralmente e per iscritto la legge da Dio in persona sul Monte Sinai:

Quando il Signore ebbe finito di parlare con Mosè sul monte Sinai, gli diede le due tavole della Testimonianza, tavole di pietra, scritte dal dito di Dio (Esodo 31:18; vedere anche Esodo 32:16).

Quando scese dalla montagna, vide il vitello d'oro e le danze. Allora spezzò le tavole ai piedi della montagna. Allora si raccolsero intorno tutti i figli di Levi. Gridò loro: « Dice il Signore, il Dio d'Israele: Ciascuno di voi tenga la spada al fianco. Passate e ri-

passate nell'accampamento da una porta all'altra: uccida ognuno il proprio fratello, ognuno il proprio amico, ognuno il proprio parente. I figli di Levi agirono secondo il comando di Mosè e in quel giorno perirono circa tremila uomini del popolo » (Esodo 32:19-28). C'è poca differenza tra Mosè e Stalin. Se Mosè tornasse oggi, sarebbe accusato di crimini contro l'umanità, in compagnia di così detti profeti.

Si legge nell'Antico Testamento:

Vi preoccuperete di mettere in pratica tutto ciò che vi comando; non vi aggiungerai nulla e nulla ne toglierai (Deuteronomio 13:1).

Le cose occulte appartengono al Signore nostro Dio, ma le cose rivelate sono per noi e per i nostri figli, sempre, perché pratichiamo tutte le parole di questa legge (Deuteronomio 29:28).

È una legge perenne di generazione in generazione, in tutti i luoghi dove abiterete (Levitico 23:14).

Evocando questi versetti, il famoso rabbino e filosofo Maimonide (1135-1204) scrive: «è una nozione chiaramente precisata nella legge che quest'ultima è un dovere eterno e nei secoli dei secoli, non è suscettibile di variazioni, detrazioni, ampliamenti». Chi sosterrà il contrario dovrà, secondo Maimonide, essere strangolato⁷.

Il concetto della legge pressì i cristiani

Se ci rivolgiamo a Gesù, vediamo che il suo passatempo preferito era di passeggiare e raccontare storielle. Dice di sé: «Le volpi hanno le loro tane e gli uccelli del cielo i loro nidi, ma il Figlio dell'uomo non ha dove posare il capo» (Matteo 8:20). Questa è la definizione di uno SFD (senza fissa dimora).

Cristo non era un uomo di potere, ma un moralista, e ha addi-

7 M. Maïmonide: Le livre de la connaissance, Quadrige e Puf, Parigi 1991, p. 97-98.

rittura rifiutato di applicare la legge ebraica, alla quale apparteneva.

A titolo d'esempio, quando gli scribi e i farisei gli portarono una donna sorpresa in flagrante adulterio e gli chiesero che cosa pensasse dell'applicazione della pena di lapidazione prevista dalla legge di Mosè (Lv 20:10; Dt 22:22-24), Gesù rispose: "Chi di voi è senza peccato scagli per primo la pietra contro di lei". Ma quelli, udito ciò, se ne andarono uno per uno, cominciando dai più anziani fino agli ultimi. Rimase solo Gesù con la donna, *là in mezzo. Alzatosi, allora Gesù le disse: «Donna, dove sono? Nessuno ti ha condannata?»* Essa rispose: *«Nessuno, Signore».* E Gesù le disse: *«Neanch'io ti condanno; va' e d'ora in poi non peccare più»* (Giovanni 8:4-11).

In un altro caso, uno della folla gli disse: "Maestro, dì a mio fratello che divida con me l'eredità". Ma egli rispose: "O uomo, chi mi ha costituito giudice o mediatore sopra di voi?". E disse loro: "Guardatevi e tenetevi lontano da ogni cupidigia, perché anche se uno è nell'abbondanza, la sua vita non dipende dai suoi beni" (Lc 12:13-15).

Egli revocò la legge del taglione:

Avete inteso che fu detto: Occhio per occhio e dente per dente; ma io vi dico di non opporvi al malvagio; anzi se uno ti percuote la guancia destra, tu porgigli anche l'altra (Matteo 5:38-39).

Menzioniamo anche la sua famosa parola che serve di base per la separazione tra Stato e Religione:

Rendete dunque a Cesare quello che è di Cesare e a Dio quello che è di Dio" (Matteo 22:21).

Poiché i Vangeli e gli scritti degli apostoli contengono poche norme giuridiche, i cristiani ripiegarono sul diritto romano. Per il giureconsulto Gaio (d. v. 180 d.C.) la legge è "ciò che il popolo prescrive e stabilisce" (*Lex est quod populus iubet atque consti-*

tuit)⁸. È secondo questo concetto della legge che nacque e si sviluppò il moderno sistema democratico.

Il concetto della legge presso i Musulmani

L'Islam insegna, come il giudaismo, che la legge è scesa da Dio sul Monte Hira, e che i musulmani dovrebbero applicare il Corano e rispettare la tradizione (Sunna) del Profeta Maometto. Il Corano contiene molti versetti che confermano questo punto di vista. Ne citiamo uno:

O voi che avete creduto! Obbedite a Dio, obbedite all'inviato, ed a quelli tra voi dotati dell'ordine. Se vi siete litigati a proposito di una cosa, rendetela a Dio ed all'inviato, se credete in Dio e nel giorno ultimo. ~ Ecco ciò che è meglio, ed una migliore interpretazione (4:59).

Questo concetto della legge è illustrato dall'atteggiamento di Maometto in un caso d'adulterio simile a quello che affrontò Gesù. Due adulteri, entrambi ebrei, furono portati davanti a Maometto, che s'informò della pena prevista nella Bibbia. Gli ebrei gli dissero che la Bibbia prevedeva la lapidazione (Lv 20:10; Dt 22:22-24), ma che la loro comunità aveva deciso di cambiare la norma perché era applicata soltanto ai poveri. Al posto di questa sentenza, la comunità aveva deciso d'annerire il viso dei colpevoli col carbone, condurli in processione e di flagellarli, indipendentemente dal loro stato sociale. Maometto rifiutò la modifica e ritenne che fosse suo dovere far rispettare la norma di Dio. Recitò allora il versetto: "Chiunque non giudica secondo ciò che Dio ha fatto scendere, quelli sono i miscredenti, ... gli oppressivi, ... i prevaricatori" (5:44, 45 e 47)⁹.

Lo sceicco Muhammad Mitwalli Al-Sha'rawi (d. 1998), spiega che il musulmano non deve cercare soluzioni ai suoi problemi al di fuori dell'islam, poiché l'islam propone soluzioni che sono

8 Gaius: Institutes, texte établi et traduit par Julien Reinach, Les Belles Lettres, Parigi, 1965, I.3.

9 Vedere <https://sunnah.com/muslim:1700a>

eterne e buone in assoluto¹⁰. Lo sceicco aggiunge:

Se fossi il responsabile di questo paese o la persona incaricata d'applicare la legge di Dio, darei un termine di un anno a quello che rifiuta l'islam, concedendogli il diritto di dire che egli non è più musulmano. Allora lo dispenserei dall'applicazione del diritto musulmano e lo condannerei a morte come apostata¹¹.

Otto secoli separano Maimonide da Al-Sha'rawi, ma le parole sono le stesse, malgrado la loro appartenenza a due religioni differenti e antagoniste.

L'obbligo d'applicare il diritto musulmano, e le inevitabili conseguenze del rifiuto, possono riguardare un numero illimitato di materie, comprese quelle soggette a controversia. Per dare un esempio estremo, Jad-al-Haq, lo sceicco dell'Università dell'Azhar (d. 1996), dichiarò in una *fatwa* (decisione religiosa) nel 1994:

Se una regione cessa, di comune accordo, di praticare la circoncisione maschile e femminile, il capo di Stato deve dichiararle guerra perché la circoncisione fa parte dei riti e delle specificità dell'islam. Ciò significa che le circoncisioni maschili e femminili sono obbligatorie¹².

Per i musulmani, Dio è il legislatore (*al-musharri'*), termine che deriva dalla stessa radice della *shari'a*: legge musulmana); egli mostra ciò che è bene e che è male, anche nell'ambito alimentare. L'opinione della maggioranza non vale dove c'è un testo religioso. I musulmani non conoscono il concetto della sovranità del popolo nelle aree disciplinate dalla legge religiosa. Così la maggioranza non può abolire il divieto di alcol, o la disuguaglianza tra uomini e donne in materia di successione e di testi-

10 Muhammad Mitwalli Al-Sha'rawi: Qadaya islamiyyah, Dar al-shuruq, Beirut & Cairo 1977, p. 35-39.

11 Ivi, p. 28-29.

12 Vedere Sami Aldeeb: Khitan al-thukur wal-inath, Amazon, 2012, <https://www.amazon.com/dp/1481128736>, annesso 6

monianza. Su questa base, Hani Ramadan, imam della Moschea di Ginevra, rifiuta di condannare la lapidazione perché è in conformità con la legge islamica, e invoca la presenza di tale sanzione nella Torah. Come possiamo noi condannare la punizione dettata da Dio?¹³

Coloro che accettano di parlare di sovranità popolare si affrettano a fissarne i limiti:

- Se la questione da disciplinare è oggetto di una norma del Corano o della Sunna, al contempo autentica e chiara, la Nazione può soltanto sottomettersi; non può fissare una norma contraria.

- Se il senso si presta a differenti interpretazioni, la Nazione può tentare una soluzione, partendo dalla comprensione del testo e preferendo un'interpretazione all'altra.

- In assenza di norme, la Nazione è libera di fissare la norma più opportuna a condizione che tale norma rispetti lo spirito del diritto musulmano e le sue regole generali e che non contrasti con nessuna norma islamica¹⁴.

III. Impatto del concetto islamico sui diritti umani nei paesi musulmani

1. Dio presente nei documenti musulmani

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e gli altri documenti internazionali non nominano Dio. Ogni tentativo d'aggiungere un riferimento a Dio in questi documenti è stato un insuccesso¹⁵. Questo non è il caso delle dichiarazioni musulma-

13 Vedere il programma della televisione svizzera francofona Infrarouge: <https://youtu.be/Ngm1DrkyzH0>

14 Fathi `Abd-al-Karim: *Al-dawlah wal-siyadah fil-fiqh al-islami*, Maktabat Wahbah, Cairo 1977, p. 227-228; `Abd-al-Galil Muhammad `Ali: *Mabda' al-mashru'iyah fil-nizam al-islami wal-anzimah al-qanuniyyah al-mu'assirah*, `Alam al-kutub, Cairo 1984, p. 216-224.

15 A. Verdoodt: *Naissance et signification de la Déclaration universelle des droits de*

ne sui diritti umani. Così, la Dichiarazione islamica universale dei diritti umani adottata nel 1981 dal Consiglio islamico (con sede a Londra) afferma ripetutamente che i diritti umani si basano sulla volontà divina. All'inizio del preambolo si legge: "Da quattordici secoli, l'Islam ha definito, con Legge divina, i diritti umani, nel loro insieme nonché nelle loro implicazioni".

Il preambolo aggiunge:

Forti della nostra fede nel fatto che [Dio] è il padrone sovrano di tutte le cose nella vita presente come nell'altra vita [...].

Forti della nostra convinzione che l'intelletto umano è incapace di elaborare la via migliore senza la guida di Dio e la sua rivelazione.

Noi, Musulmani, [...] proclamiamo questa Dichiarazione, fatta in nome dell'Islam, dei diritti umani come dedotti dal nobilissimo Corano e dall'incorrotta Tradizione profetica (la Sunna).

A tale titolo, questi diritti si presentano come diritti eterni non suscettibili di soppressione o rettifica, abrogazione o annullamento. Sono diritti che sono stati definiti dal Creatore – sia lode a Lui – e che nessun essere umano, chiunque egli sia, ha il diritto d'annullare o sminuire¹⁶.

2. Diritti politici

Il capitolo 33 del Corano porta come titolo: *Al-ahzab*, i partiti o le fazioni. Il Corano utilizza questo termine venti volte. In due passaggi (5:56; 58:19-22) oppone il partito di Satana, *hizb al-shaytan*, a quello di Dio, *hizb Allah*, nome che porta un partito politico in Libano. Secondo queste prospettive gli eruditi musulmani, di cui Ibn-Taymiyyah, vietano l'emergere dei partiti

l'homme, Wamy, Louvain 1964, p. 275-278

16 Vedere questa dichiarazione ed altre dichiarazioni in Sami Aldeeb: *Projets de constitutions islamiques et déclarations des droits de l'homme dans le monde arabo-musulman*, Amazon, 2a edizione, 2012 <https://www.amazon.fr/dp/1481168959>

politici che non prendono la religione come base¹⁷. Questo è la ragione dell'assenza di una cultura e di una pratica politica multipartitica democratica nel mondo arabo-musulmano. Si trova questa posizione nei progetti costituzionali islamici. Così, l'articolo 19 del progetto costituzionale del Partito di liberazione islamica stabilisce:

I musulmani hanno il diritto di costituire partiti politici per chiedere un rendiconto ai governanti o per salire al potere attraverso la Comunità islamica, a condizione che tali partiti si fondino sul dogma islamico e che le norme adottate siano islamiche. La costituzione di partiti politici non necessita di nessuna autorizzazione. Ogni associazione che si fonda su basi diverse dall'Islam è vietata.

In un video, un imam egiziano dice chiaramente che la falsificazione delle votazioni è un dovere religioso meritorio¹⁸.

In Occidente la legge emana dal popolo e non scende su una montagna. Quindi, è impossibile per i musulmani stabilire uno stato islamico democratico a meno di cambiare completamente il loro concetto del diritto e smettere di credere che la legge scende sulla montagna piuttosto che emana dal popolo. Questo comporta, in effetti, la scomparsa pura e semplice dell'Islam.

3. Diritti della donna

Menzioniamo qui la poligamia, il ripudio, la disuguaglianza tra uomini e donne in materia di eredità e di testimonianza nei tribunali, il rifiuto dell'accesso alle funzioni pubbliche come nel potere giudiziale ed altri, l'imposizione alle donne di vestiti particolari per non suscitare l'eccitazione nell'uomo. Se è vero che ci sono stati dei progressi in certi paesi arabo-musulmani per

17 Ibn-Taymiyyah: *Magmu'uat al-rassa'il wal-massa'il*, vol. 1, p. 152-153 (cit. da Muhammad Salim `Awwa, *Fil-nizam al-siyassi lil-dawlah al-islamiyyah*, 7a ed., dar al-shuruq, Beirut & Cairo 1989, p. 76-77).

18 <https://youtu.be/3F80hO2y6Zs>

sopprimere certe forme di discriminazione contro le donne, i movimenti islamici continuano a rigettare questi progressi basandosi sulla religione. Gli Stati arabo-islamici hanno emesso delle riserve contro i documenti delle Nazioni Unite che riconoscono il principio dell'uguaglianza tra gli uomini e le donne, e queste riserve sono basate sulla religione¹⁹.

4. Libertà di espressione

Basta qui menzionare l'impiccagione in Sudan di Mahmoud Mohamed Taha il 18 gennaio 1985²⁰, l'assassinio di Farag Foda in Egitto il 7 giugno 1992, l'affare di Abu Zayd divorziato da sua moglie dalla Corte di Cassazione il 5 agosto 1996²¹, affermando la sua apostasia, entrambi esiliati in Olanda per non essere uccisi dagli islamisti. Esistono numerose fatwa contro gli intellettuali di cui non si parlerà qui, ma menzionerò dopo la posizione di Al-Qaradawi contro i laici.

5. Libertà religiosa

Ancora oggi la maggioranza dei musulmani e le loro istituzioni religiose e statali considerano come apostata il musulmano che lascia la sua religione. Sebbene le leggi dei paesi arabo-musulmani non menzionino tutte le esecuzioni dell'apostata secondo l'*hadith* "Quello che cambia la sua religione, uccidetelo²²", tutte lo considerano civilmente come morte: gli impediscono di sposarsi, lo separano da sua moglie e dai suoi bambini, lo privano del suo diritto alla successione e liquidano la sua eredità, lo pri-

19 Vedere per esempio, le riserve dell'Egitto, dell'Iraq, della Giordania, della Libia e della Tunisia sull'art. 16 della Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne in *Traités multilatéraux déposés auprès du secrétaire général*, situazione al 31 dicembre 1991, Nations Unies, New York 1992, p. 174-181.

20 Vedere Sami Aldeeb: *Mahmud Muhammad Taha entre le Coran mecquois et le Coran méдиноis*, Amazon, 2018 <https://www.amazon.fr/dp/1983871753>

21 Sentenza pubblicata d'Al-Mugtama' al-madani (Cairo), settembre 1996.

22 Vedere <https://sunnah.com/bukhari:6922>

vano del suo lavoro e lo obbligano praticamente a lasciare il suo paese per sfuggire alla morte. Notiamo qui che, contrariamente a quello che lascia l'islam, quello che si converte all'islam è ben accolto. Ciò significa che la libertà religiosa è a senso unico²³.

6. Minoranze religiose

Il diritto musulmano distingue i gruppi chiamati *la gente del libro*, e quelli che non ne hanno.

La gente del libro (ebraici, cristiani, sabeani e zoroastriani) hanno la scelta tra l'islam, il pagamento del tributo in stato di umiliazione (in virtù del versetto 9: 29), o la spada con la presa dei loro beni come bottino di guerra e l'asservimento delle loro donne e bambini. Se accettano il pagamento del tributo, il Corano riconosce loro il sistema della personalità delle leggi (versetti 5:44-46). Le comunità riconosciute possono vivere secondo le loro leggi, tuttavia, essi rimangono sottomessi alle restrizioni contrarie ai diritti umani. Per esempio, un cristiano non può sposare una musulmana, a meno di convertirsi all'islam, mentre il musulmano ha il diritto di sposare una cristiana, o anche quattro. Migliaia di cristiani che lavorano in Arabia Saudita sono vittime del divieto di praticare la loro religione e di avere chiese mentre questo stesso paese costruisce le moschee in Occidente. In Egitto, la legge impone esigenze eccessive per la costruzione o la riparazione delle chiese. Numerosi sono stati i convertiti all'islam per sfuggire alle discriminazioni che subivano, o sotto l'effetto della spada com'è il caso dei berberi in Africa settentrionale che hanno lasciato l'islam dodici volte e sono stati costretti a tornarci. Aggiungiamo che migliaia di musulmani in Africa settentrionale, particolarmente in Algeria e in Marocco, si sono convertiti al cristianesimo ma i loro governi non riconoscono la loro religione, non permettono loro di avere dei luoghi di culto, e i tribunali musulmani ne giudicano certi

23 Vedere Sami Aldeeb: Le changement de religion en Égypte, Amazon, 2013, <https://www.amazon.fr/dp/1482003759>

per apostasia.

Per quanto riguarda la gente che non ha libri sacri, essa non ha che due scelte: l'islam e la spada con la presa dei loro beni come bottino di guerra e l'asservimento delle loro donne e bambini (in virtù del versetto 9:5). E così circa 80 milioni d'induisti sono stati massacrati²⁴. Anche oggi, un gruppo di musulmani di origine indiana che vive in Inghilterra, minaccia gli induisti di ucciderli e di distruggere i loro templi se non si convertono all'Islam²⁵. Oggi i paesi arabo-musulmani negano ancora di riconoscere i Bahai. Una fatwa dell'Azhar chiede di sterminarli dalla faccia della terra sia perché sono considerati come apostati dell'islam, sia perché non sono considerati gente del libro²⁶.

7. Sanzioni corporali e dell'integrità fisica

Certi paesi musulmani applicano sanzioni come la flagellazione, l'amputazione, la lapidazione e la legge del contrappasso. Queste sanzioni sono contrarie ai diritti umani e sono state condannate da *Amnesty international*. La principale ragione per la quale i paesi arabo-musulmani non riescono ad abolire la pena di morte è la menzione di questa sanzione nel Corano, malgrado il fatto che il numero dei crimini passibili di pena capitale nel Corano sia ridotto, comparato al numero dei crimini contro i quali le leggi di questi paesi prevedono una tale sanzione. Si deve qui indicare che tutti i ministri arabi di giustizia hanno approvato nel 1996 un progetto di legge chiamata Codice di diritto penale arabo unificato, nel quale è previsto la flagellazione, l'amputazione, la lapidazione, la legge del contrappasso e la pena di morte contro gli apostati²⁷. Questo progetto fu applicato dai gruppi

24 Vedere <http://goo.gl/23mkTi>

25 Vedere <http://goo.gl/gVoCJL>; <https://bit.ly/2X45uky>; <https://bit.ly/38X4ktR>

26 Khalid 'Abd-al-Halim Al-Sayyuti: *Al-Baha'iyyah 'aqa'iduha ahdafuha al-isti'mariyyah*, Cairo, Wazarat al-awqaf, 2007.

27 Vedere Sami Aldeeb: *Les sanctions dans l'islam: avec le texte et la traduction du code pénal arabe unifié de la Ligue arabe*, Amazon, 2016 <https://www.amazon.fr/dp/1535388749>

musulmani nei territori che conquistarono in Iraq e Siria²⁸.

8. Ritorno degli integralisti musulmani

La situazione attuale nei paesi musulmani sul piano dei diritti umani non è buona. Ma che cosa ci promettono gli integralisti musulmani sul piano dei diritti umani?

Gli integralisti non criticano le violazioni attuali dei diritti umani basate sulle norme islamiche ma, al contrario, chiedono ai regimi politici di adottare posizioni più compatibili con il loro concetto della religione e del Corano e di abbandonare le leggi in vigore. Certi movimenti integralisti hanno stabilito anche dei progetti di costituzioni in accordo con il loro concetto. Se queste costituzioni fossero applicate, è certo che le violazioni dei diritti umani nei paesi musulmani si intensificherebbero, particolarmente nel campo dei partiti politici, della libertà di opinione, dei diritti delle donne e dei non-musulmani e dell'applicazione delle sanzioni islamiche²⁹.

Ma su questo piano, bisognerebbe uscire dal quadro ridotto dei movimenti islamici. In Egitto, numerosi progetti di codice penale sono stati presentati al parlamento. Più importante è quello del 1982. Questo progetto è composto da 630 articoli, seguiti da una memoria esplicativa imponente. Reintroduce in particolare le offese previste dal Corano o la Sunna, cioè il furto, il brigantaggio, l'adulterio, l'accusa diffamatoria d'adulterio, il consumo d'alcool, l'apostasia, il danno all'integrità corporale e alla vita umana. Per queste offese, il progetto prevede le pene dette musulmane, ovvero: la pena di morte per l'apostata, l'amputazione della mano e del piede, la flagellazione, la lapidazione, l'applicazione della legge del taglione (occhio per occhio, dente

28 <https://www.enabbaladi.net/archives/156876>

29 Vedere questi progetti in Sami Aldeeb: *Projets de constitutions islamiques et déclarations des droits de l'homme dans le monde arabo-musulman*, Amazon, 2a edizione, 2012 <https://www.amazon.fr/dp/1481168959>

per dente, testicolo per testicolo, ecc.) ed il prezzo del sangue³⁰. Ma fin dove andranno gli islamisti? È chiaro che questi movimenti vogliono applicare il diritto musulmano, ed in primo luogo il diritto penale. Ma il diritto musulmano non si limita a questo ultimo, e copre praticamente tutti gli aspetti della vita, ivi compreso gli aspetti culturali ed i rapporti tra i paesi musulmani e i paesi non-musulmani regolati generalmente dalle norme relative al jihad che mira a conquistare il mondo e sottometterlo al diritto musulmano³¹. Un professore egiziano, dottore in diritto alla Sorbonne, propone un progetto di legge in conformità al diritto musulmano che dovrebbe sostituire le convenzioni di Ginevra³². Ne citiamo due articoli:

Articolo 191 - Il capo del Paese ha il diritto di assegnare la libertà ai prigionieri di guerra, chiedere riscatti per la loro liberazione o ridurli in schiavitù.

Articolo 192 - I riscatti per il riacquisto dei prigionieri o il loro asservimento, fanno parte del bottino. I riscatti o i prigionieri asserviti sono distribuiti ai beneficiari del bottino.

IV. Proposte dei liberali musulmani

1. Dividere il Corano in due

Certi liberali musulmani stimano che il vero islam sia rappresentato nei capitoli della Mekka mentre i capitoli di Medina rappresentano un islam politico, congiunturale. Stimano dunque che

30 Al-mudhakkarah al-idahiyyah lil-iqtirah bi-mashru' qanun bi-isdar qanun al-'uqubat, Lagnat taqin ahkam al-shari'ah al-islamiyyah, dossier de la 70ème séance de Maglis al-sha'b du 1er juillet 1982, <https://www.academia.edu/51775794>, p. 178-179.

31 Vedere Sami Aldeeb: Le jihad dans l'islam: Interprétation des versets coraniques relatifs au jihad à travers les siècles, Amazon, 2016 <https://www.amazon.fr/gp/product/153036776X>

32 Hamad Ahmad Ahmad: Nahwa qanun muwahhad lil-giyush al-islamiyyah, Maktabat al-Malik Faysal al-islamiyyah (Doha?), 1988 <https://www.academia.edu/51777067>.

i primi capitoli del Corano abroghino i secondi. E così svuotano il Corano della sua essenza giuridica. Gli esseri umani ritrovano così la libertà di legiferare secondo i loro interessi temporali, senza doversi sottoporre alle norme del Corano. Il pensatore sudanese Muhammad Mahmud Taha è stato impiccato il 18 gennaio 1985 a causa di questa teoria³³. Trovate la divisione tra Corano della Mekka e quello di Medina nella mia traduzione italiana del Corano per ordine cronologico³⁴. L'edizione araba e le traduzioni del Corano mescolano le due parti.

2. Limitarsi al Corano e rigettare la Sunna

La Sunna (tradizione di Maometto) è la seconda fonte di diritto musulmano. Serve a interpretare, completare e abrogare certe norme del Corano. Dei liberali stimano che hanno obblighi solo verso il Corano, parola di Dio, e rifiutano la Sunna, giudicata come fabbricazione umana e poco affidabile, essendo stata redatta, in raccolte, molto tempo dopo la morte di Maometto. Questa corrente, spesso chiamata coranista, cerca così di limitare la portata del diritto musulmano. A titolo di esempio, la pena di morte contro l'apostata e la lapidazione per adulterio non sono previste nel Corano, ma nella Sunna. Gli adepti di questa corrente sono definiti "apostati" dalle autorità religiose musulmane³⁵. Uno di loro, Rashad Khalifa, è stato persino assassinato, negli Stati Uniti nel 1990, a causa di questa idea³⁶.

33 Vedere Sami Aldeeb: Mahmud Muhammad Taha entre le Coran mecquois et le Coran médinois, Amazon, 2018 <https://www.amazon.fr/dp/1983871753>; Sami Aldeeb: Introduzione al diritto musulmano: Fondamenti, fonti e principi, Amazon, 2a edizione, 2012 <https://www.amazon.it/dp/1481161911>, p. 348-351.

34 <https://www.amazon.it/dp/1979389357>

35 Vedere Sami Aldeeb: Introduzione al diritto musulmano, op. cit., p. 130-132

36 Per una critica di tale Autore, v. Bint-al-Shati, Qira'ah fi watha'iq al-baha'iyyah, Markaz al-Ahram, Cairo 1986, p. 341-351. Sul pensiero e l'omicidio di Rashad Khalifa, vedere <https://bit.ly/3z18wDs>.

3. Maometto è l'ultimo profeta

Per il giurista tunisino Muhammad Charfi (d. giugno 2008), le norme coraniche riguardano solamente l'epoca nella quale sono state stabilite. Non possono essere applicate in ogni epoca e ovunque³⁷. Muhammad Ahmad Khalaf-Allah va anche oltre: secondo lui, dichiarando che Maometto è l'ultimo dei profeti (33:40), il Corano concede alla ragione umana la libertà e l'indipendenza di decidere per le questioni di questa vita, in conformità all'interesse generale³⁸.

4. Tagliare il cordone ombelicale

È la teoria del filosofo egiziano Zaki Najib Mahmud, secondo cui dal passato arabo bisogna prendere solo ciò che è utile alla nostra società attuale. Per giudicare ciò che è utile e ciò che non lo è, bisogna ricorrere alla ragione, qualunque sia la fonte analizzata: "rivelata" o "non rivelata". Ciò che implica il rigetto di ogni santità di cui è rivestito il passato³⁹.

5. E se Dio fosse a Rimini ad abbronzarsi?

Husayn Fawzi (d. 1988) è un libero pensatore egiziano, scienziato, autore di numerose opere. Ha occupato numerose funzioni accademiche e culturali. Presentava la musica classica alla Radio del Cairo. Per lui, Dio ha creato il mondo in sei giorni, e poi è andato in vacanza, e non è più tornato al lavoro. Tutti i profeti venuti mentre Dio era in vacanza viaggiano per conto proprio, e non li ha mandati Dio⁴⁰.

6. Che ne pensano gli islamisti dei liberali?

Al-Qaradawi dice:

37 Vedere Sami Aldeeb: Introduzione al diritto musulmano, op. cit., p. 356-361.

38 Ibid., p. 351-353.

39 Ibid., p. 362-365.

40 Ibid., p. 365-366.

Il laico musulmano, che rifiuta l'applicazione del diritto musulmano, ha dell'islam soltanto il nome. È un'apostata senza alcun dubbio. Deve essere invitato a pentirsi, chiarendogli, prove alla mano, i punti sui quali ha dei dubbi. Se non si pente, è considerato apostata, privato della sua appartenenza all'islam - o per così dire della sua "nazionalità musulmana" -, è separato dalla moglie e dai propri figli, e gli saranno applicate le norme concernenti gli apostati recalcitranti, sia in questa vita sia dopo la sua morte⁴¹.

V. Impatto del concetto islamico sui diritti umani in Occidente

1. Divisione del mondo secondo il diritto musulmano

Il diritto musulmano classico divide il mondo in due: *Dar al-islam* (Terra d'islam) e *Dar al-harb* (Terra di guerra). Questo ultimo può beneficiare di un trattato di pace temporanea, e diventa così *Dar 'ahd* (Terra di trattato). Ma lo scopo finale dell'islam è di distendersi sull'insieme del pianeta. Se guardiamo gli scritti dei giuristi musulmani classici, vediamo che erano opposti al soggiorno dei musulmani nei paesi di miscredenza e chiedevano loro di lasciarli per stabilirsi nella terra dell'islam affinché possano applicare la legge islamica. Ma, con l'evoluzione della situazione economica e sociale, i musulmani hanno emigrato verso i paesi occidentali in cerca di una vita migliore o per studiare⁴². Questi immigranti musulmani hanno portato con essi i loro costumi come i loro vestiti. Anche se tentano di adattarsi al loro nuovo ambiente naturale non musulmano, certi provano a vivere al loro modo in conformità con la loro credenza religiosa. Questo ha dato luogo a conflitti tra gli immigrati musulmani ed i sistemi giuridici e sociali dei paesi occidentali ospiti. Diamo qui

41 Al-Qaradawi: *Al-islam wal-'ilmaniyyah wajhan li-wajh*, Mu'assasat Al-Risalah, Beirut, 3a edizione, 1992, p. 73-74

42 Vedere Sami Aldeeb: *La migration (hijrah) dans l'islam*, Amazon, 2017, <https://www.amazon.fr/dp/154663049X>

alcuni esempi di questi conflitti:

2. Libertà religiosa

I musulmani in Occidente tentano di predicare le loro credenze religiose con la persuasione, ed hanno il diritto di farlo. Sono riusciti ad attirare un numero di occidentali alla loro religione. Si rimprovera loro, tuttavia, di pescare nelle acque torbide. È il caso quando esercitano pressioni contro quello che vuole sposare una musulmana, esigendo da lui di convertirsi all'islam (vedere il seguente spunto). Donne cristiane si sentono indirettamente obbligate di diventare musulmane per non perdere la tutela sui loro bambini e per non essere private dell'eredità dei loro mariti musulmani. Contrariamente alla libertà di cui godono i musulmani nella diffusione della loro religione in Occidente, negano la stessa libertà ad altri. Il musulmano che osa cambiare la sua religione anche in Occidente, vive nella paura costante di altri musulmani. Conosco personalmente musulmani iracheni, marocchini e siriani diventati cristiani che mascherano la loro identità a causa di questo timore. Lo stato francese sembra cedere anche davanti a questa norma islamica⁴³.

3. Matrimonio

I paesi occidentali non accettano l'impedimento di sposarsi per ragione di disparità religiosa. Così, uomini musulmani si sono sposati con molte donne cristiane in Occidente. Tuttavia, questi musulmani rifiutano che le loro sorelle o figlie si sposino con cristiani senza conversione⁴⁴. Tale matrimonio senza conversione finisce con problemi che conducono certi musulmani in prigio-

43 Vedere <https://bit.ly/3ty0HUP>

44 Alcuni Francesi affrontano una situazione raccapricciante: doversi convertire all'Islam per sposare un coniuge nordafricano su richiesta dell'amministrazione francese. Perché il matrimonio sia riconosciuto in Francia come nell'altro paese, è infatti necessario fornire all'amministrazione un certificato. Problema: questi certificati possono essere ottenuti solo nei paesi del Maghreb a condizione che il coniuge francese si converta all'Islam (<https://bit.ly/3yWRGp7>)

ne dopo attacchi contro le musulmane e i loro mariti cristiani⁴⁵.

4. Eredità

Il diritto occidentale non distingue tra uomini e donne nell'eredità come fa il diritto musulmano. In certi casi donne musulmane chiedono alla giustizia di non applicare il diritto islamico e di trattarli in modo uguale con gli uomini in materia di eredità. Ricordiamo qui che i non-musulmani non possono ereditare dai loro parenti musulmani che vivono nei paesi musulmani, mentre i loro parenti musulmani ereditano dai non-musulmani nei paesi occidentali.

5. Il velo

Il velo ha suscitato e continua a suscitare reazioni nei paesi occidentali tra cui la Francia e la Svizzera. In quest'ultimo paese la Costituzione prevede un'attitudine neutrale al riguardo della religione nelle scuole pubbliche. La religione non è insegnata in queste scuole, ma è sostituita da una cultura religiosa talvolta insegnata da un professore ateo. Il Tribunale federale ha dato ragione il 26 settembre 1990 ad un maestro e a genitori di alunni nel cantone di maggioranza cattolica del Ticino che ha chiesto che il crocefisso nelle sale di corso sia tolto perché è contrario al principio di neutralità⁴⁶. Nella stessa logica una maestra svizzera convertita all'islam e sposata ad un algerino non è stata autorizzata a portare il velo in classe, velo considerato come un simbolo religioso⁴⁷. In Francia, si assiste ad un fenomeno strano. Mentre il *niqab*, velo integrale, è vietato dalla legge, un Algerino Rachid Nekkaz, candidato all'elezione presidenziale, paga le multe delle donne che violano questa legge senza che sia indagato⁴⁸!

45 24 Heures, 13 novembre 1996.

46 <https://bit.ly/3E9RfTi>

47 Arrêt du Tribunal fédéral 123 la 296.

48 <http://goo.gl/kaZQRu>

6. Cimiteri

Non tutti i paesi occidentali accettano i cimiteri religiosi che sono un tipo di discriminazione religiosa e di differenziazione tra le persone sulla base della religione. Dei musulmani, anche quelli sposati con cristiane ed avendo vissuto con esse nello stesso letto durante numerosi anni e con cui hanno avuto dei bambini, rifiutano di farsi seppellire nel cimitero comune vicino alle loro spose. Partono dall'idea che Dio tortura i miscredenti nelle loro tombe e di conseguenza non devono essere vicino ad essi. Per questo dei musulmani esigono cimiteri separati in Svizzera. Tuttavia le loro domande sono rigettate spesso. Stimiamo che questa domanda viola la legge che vieta la discriminazione, e lo stato non deve favorirla. La Francia cede sempre più davanti ad una tale domanda discriminatoria⁴⁹.

7. Circoncisione maschile e femminile

C'è un numero crescente di immigranti musulmani che provengono da paesi che praticano la circoncisione femminile. L'Organizzazione delle Nazioni Unite, Amnesty International e altre organizzazioni e Stati occidentali hanno condannato questa pratica che viola il diritto all'integrità fisica. Ciò ha condotto a decisioni giudiziali che suscitano reazioni in Occidente. Notiamo che il silenzio di queste organizzazioni e dei governi occidentali alla circoncisione maschile non è perché è buona per la salute, ma perché queste organizzazioni e questi governi hanno paura della collera degli ebrei che considerano la circoncisione come una parte importante delle loro credenze. Questa distinzione tra uomini e donne per paura degli ebrei è contraria alla morale e ai principi dei diritti umani. Segnaliamo che il diritto all'integrità fisica non è menzionato nella Dichiarazione universale dei diritti umani, né nella Convenzione dei diritti del bambino, né

49 Vedere Sami Aldeeb: *Cimetière musulman en Occident: Normes juives, chrétiennes et musulmanes*, Amazon, 2a edizione, 2012 <https://www.amazon.fr/dp/1481084437>

nella Convenzione europea dei diritti umani. Non escludiamo che il silenzio di questi documenti su un diritto fondamentale di tale importanza sia anche a causa del timore degli ebrei. Se la circoncisione maschile non sembra disturbare oltremodo i paesi occidentali, ne è diversamente della circoncisione femminile⁵⁰. Ora, questa è praticata maggiormente su delle donne musulmane, e la presenza crescente della comunità musulmana in Occidente dà problemi su questo piano. Così, si constata che in Belgio il numero di donne escise aumenta costantemente; uno studio ha dimostrato così che 1.975 bambine inseguono il rischio di essere escise in questo paese⁵¹. A Londra, 3500 ragazze rischiano l'escissione ogni anno⁵².

8. Rischio di secessione

Un buon musulmano è quello che ubbidisce ad un capo musulmano, è sottomesso alla legge musulmana ed è giudicato da un giudice musulmano. Si constata che queste due ultime esigenze sono in via di realizzazione; i musulmani cercano di sfuggire all'applicazione delle leggi dei paesi occidentali dove vivono e a sottoporsi ai tribunali religiosi. Ma non si deve minimizzare la prima esigenza. Ciò che è accaduto al Kosovo rischia di ripetersi in altri paesi come la Francia, particolarmente nelle regioni di Roubaix e Marsiglia. Ciò significa il deterioramento dei diritti umani in queste regioni. In un'intervista, un rappresentante della comunità musulmana di Roubaix non vede nessun inconveniente a che le sanzioni islamiche di cui la lapidazione, siano applicate se i musulmani diventano maggioritari⁵³. Si utilizza sempre più l'espressione di territori persi per designare regioni che sfuggono al controllo diretto delle forze dell'ordine pubblico. In Grande Bretagna, degli islamici richiedono fin da ora lo

50 Vedere Sami Aldeeb: Circoncision masculine et féminine, op. cit.

51 <https://bit.ly/3E9z7BQ>

52 <https://bit.ly/3nn2H12>

53 Vedere Sami Aldeeb: Droit musulman et modernité, Amazon, 2014, <https://www.amazon.fr/dp/1505243734>, p. 48.

stabilimento di stati indipendenti con applicazione della legge islamica a Dewsbury, Bradford e Tower Hamlets⁵⁴. Gli islamici intensificano la creazione di zone vietate ai non-musulmani nelle città dell'Europa. La maggior parte di queste zone vietate funzionano come micro-stati governate dalla sharia. Le autorità dei paesi di accoglienza hanno, difatti, perso il controllo di questi quartieri e in parecchi casi, i servizi pubblici non hanno più accessi, come la polizia, i pompieri e le ambulanze⁵⁵. In Belgio, il gruppuscolo *Sharia4belgium* informa in un video la sua intenzione di creare una repubblica islamica belga e consiglia ai belgi che non vogliono l'applicazione della sharia islamica di trovare un altro paese. Aggiunge che il suo scopo è di partire dal Belgio per conquistare il resto del mondo⁵⁶.

VI. Proposte degli occidentali

Alcuni occidentali provano a trovare soluzioni con i musulmani per evitare problemi che compromettono la pace interna, i loro interessi e gli interessi degli immigrati musulmani. Segnaliamo alcuni esempi di questi tentativi:

1. Dialogo religioso islamo-cristiano

Da parecchi decenni i cristiani hanno organizzato riunioni con gli ebrei e i musulmani per trovare un campo di intesa con loro. Ma questi dialoghi religiosi non hanno avuto nessun risultato nel rispetto dei diritti umani. Ad oggi, non hanno risolto il problema dei matrimoni misti che sono inaspriti giorno dopo giorno. La ragione dell'assenza di risultato è la mancanza di franchezza e il dominio della paura su questi incontri. Avendo partecipato ad un certo numero di questi dialoghi, posso affermare, senza esagerare, che il solo interesse di questi dialoghi è di viaggiare e di mangiare alle spese della principessa.

54 <http://goo.gl/6owWLU>

55 <https://bit.ly/3lckAN9>; <https://bit.ly/2Xb7FTh>

56 <https://fr.wikipedia.org/wiki/Sharia4Belgium>

2. Soluzioni legislative

Di fronte alle domande musulmane di applicare la loro legge nei campi che sono contrari ai diritti umani, degli occidentali stimano che questa legge entra in collisione con l'ordine pubblico e la costituzione. I musulmani non hanno il diritto di imporre la loro legge agli occidentali, perché ciò significherebbe il capovolgimento della democrazia in Occidente. Per questo fatto, certi richiamano ad una posizione più ferma con i musulmani, chiedendo il rifiuto della loro naturalizzazione o della concessione dell'asilo politico salvo se accettano di rispettare la costituzione, le leggi interne e i diritti umani. Altri vanno fino a proporre la loro espulsione verso i loro paesi di origine perché i musulmani non possono accettare le leggi occidentali contrarie alla legge islamica. Ed è conosciuto che una corrente musulmana mira ad imporre non solo la legge islamica ai musulmani in Occidente, ma anche ai non-musulmani e a trasformare i paesi occidentali in paesi musulmani. In effetti, questi musulmani richiedono oggi che il sistema della personalità delle leggi come previsto per il diritto musulmano sia applicato in Occidente⁵⁷. Ricordiamo a tale proposito la Convenzione sullo statuto dei rifugiati conclusa a Ginevra il 28 luglio 1951

Art. 2 - Obblighi generali - Ogni rifugiato ha, verso il Paese in cui risiede, doveri che includono separatamente l'obbligo di conformarsi alle leggi e ai regolamenti, come pure alle misure prese per il mantenimento dell'ordine pubblico.

3. Soluzioni preventive in materia di matrimoni misti

I matrimoni misti costituiscono uno dei campi di collisione tra il diritto occidentale e le leggi musulmane. Poiché non si può impedire a un musulmano di sposare una cristiana, si vorrebbe esigere per iscritto dal marito musulmano un impegno a rispettare la legge occidentale e ciò che ha convenuto con la sua spo-

57 Vedere Sami Aldeeb: La migration (hijrah) dans l'islam, op. cit.

sa in tutti i campi, ivi compreso il rispetto della libertà di religione della donna e dei bambini, dei diritti reciproci tra coniugi così come i luoghi di sepoltura, per evitare i conflitti tra le credenze religiose dello sposo musulmano e i diritti umani⁵⁸.

4. Principio della reciprocità

Certi vorrebbero esigere dai musulmani il rispetto del principio della reciprocità in tutti i campi della vita, ivi compreso la libertà di religione, il matrimonio e la costruzione delle moschee in Occidente. In applicazione di questo principio, la Norvegia ha rifiutato la costruzione di una moschea finanziata dall'Arabia Saudita, perché questo Stato rifiuta la libertà religiosa e la libertà di culto ai non-musulmani. Altri vogliono legare l'aiuto occidentale ai paesi arabo-musulmani a tali impegni. Altri propongono di non procedere ai matrimoni tra musulmani e non musulmani salvo se i musulmani dichiarino di rispettare il principio di non discriminazione religiosa in questo campo⁵⁹.

5. Formazione degli imam

Il principale problema in Occidente oggi è di sapere in quale misura si possa impedire alla corrente islamica integralista di imporre la sua volontà ai musulmani viventi in Occidente per impedire la loro integrazione nella società. Questo necessita la formazione di imam qualificati che rispettino la legge occidentale, e allo stesso tempo aiutare i musulmani ad accettare la concezione laica compatibile con la concezione occidentale della legge. Per raggiungere l'obiettivo, occorre una migliore comprensione del pensiero islamico per trattare con i musulmani in modo razionale e non emotivo. Ma l'Occidente non è preparato per una tale situazione, perché le sue università non insegnano il diritto musulmano in modo critico e non gli accor-

58 Vedere Sami Aldeeb: Matrimoni misti con musulmani, Amazon, 2a edizione, 2012 <https://www.amazon.it/dp/1481060597>

59 Vedere Sami Aldeeb: Droit musulman et modernité, op. cit., p. 52.

dano grande interesse.

6. Eliminazione della nozione della rivelazione o il suo riassetto

Per gli ebrei, per i musulmani e per i cristiani, Dio è andato in menopausa. Ha prodotto profeti per un periodo determinato, e poi più niente.

Però, il profeta Gioele dice: “Io effonderò il mio spirito sopra ogni uomo e diverranno profeti i vostri figli e le vostre figlie; i vostri anziani faranno sogni, i vostri giovani avranno visioni. Anche sopra gli schiavi e sulle schiave, in quei giorni, effonderò il mio spirito” (Gioele 3:1-2).

Paolo scrive ai Corinzi: “Tutti infatti potete profetare, uno alla volta, perché tutti possano imparare ed essere esortati” (I Corinzi 14:31).

Si deve, secondo me, togliere Dio da questo grave impiccio.

Come primo passo, suggerisco che l'Occidente cominci a insegnare nelle sue Facoltà di Teologia e nelle sue scuole:

- che “la rivelazione”, intesa come testo definitivo e valido per sempre, è un concetto sbagliato e pericoloso per l'umanità;
- che “la rivelazione” non è la parola di Dio all'Uomo, ma la parola dell'Uomo su Dio, fatta d'umana imperfezione;
- che ogni uomo ha una sua missione da compiere su questa Terra, e che lo spirito divino non ha smesso di soffiare, e che Dio non è andato in menopausa, incapace di creare altri profeti.

7. Avvertenza contro i libri sacri

Praticamente tutti i paesi del mondo hanno preso delle misure per limitare i pericoli del tabagismo sulla salute fisica. Così si esige che i pacchi di sigarette portino la menzione “Fumare è

nocivo alla salute”, si vieta la vendita delle sigarette ai minorenni e si vieta il fumo nei luoghi pubblici.

Non si può negare l'influenza positiva e negativa dei libri sacri, tutti i libri sacri senza eccezione, sui comportamenti dei loro adepti attraverso la storia. Che cosa fare allora con i libri sacri? Bisogna lasciarli alla disposizione di tutti, vietarli, o semplicemente avvertire le persone contro i loro pericoli? A tutt'oggi i libri sacri restano di libero accesso. Ma si noterà che certi hanno già pensato di vietarli, o almeno di mettere un avvertenza all'intenzione dei lettori. Si segnalerà a questo riguardo la *Calcutta Quran Petition* che cercava di fare vietare la distribuzione del Corano in India⁶⁰. Un certo Salvatore Pertutti, elettricista a Thionville, ha introdotto azione davanti al tribunale contro la Bibbia e il Corano, giudicati sessisti e omofobi. Un video circola su internet concernente quest'affare. Altri raccomandano di bruciare il Corano, o alcuni fogli del Corano. Il Kazakistan vieta dei capitoli del Corano. Studenti iraniani hanno diffuso un video nel quale bruciano il Corano⁶¹.

Sono contro ogni interdizione di libri, ma sono favorevole all'idea di educare le persone e di illuminarle affinché non siano vittime della loro ignoranza. Se si mettesse un avvertimento sulla Bibbia o il Corano, segnalando i versetti che pongono dei problemi dal punto di vista della legge e della morale, ciò susciterebbe la discussione e aprirebbe gli occhi delle persone. Per ancorare meglio un tale avvertimento nella legge, bisognerebbe sottomettere questi due libri per esempio al Consiglio di Stato, alla Commissione onusiana dei diritti umani o alla Corte europea dei diritti umani affinché emettano il loro parere su questi due libri. La Corte europea dei diritti umani ha già deciso che la legge islamica è incompatibile con la democrazia e i diritti umani. Si tratta, in effetti, di una condanna indiretta del Corano che costituisce la principale sorgente del

60 <http://goo.gl/QG6yK2>

61 Vedere Sami Aldeeb: *Droit musulman et modernité*, op. cit., p. 54-55.

diritto musulmano⁶². All'inizio della mia edizione araba e le mie traduzioni del Corano in italiano, inglese e francese, ho messo la seguente avvertenza:

Come altri Libri sacri, il Corano contiene direttamente, o indirettamente attraverso la Sunna di Maometto e che i musulmani devono seguire, norme contrarie ai diritti umani riconosciuti oggi nei documenti internazionali. Invitiamo i lettori a leggerlo criticamente e a collocarlo nel suo contesto storico, cioè il VII secolo. Tra le norme che violano i diritti umani, che ispirano le leggi dei paesi arabi e musulmani, e che i movimenti islamisti vogliono applicare, in tutto o in parte, citiamo a titolo di esempi:

- La disuguaglianza tra uomini e donne in matrimonio, divorzio, eredità, testimonianze, sanzioni e lavoro, il matrimonio delle impuberi, e la circoncisione maschile e femminile praticata sui bambini.
- La disuguaglianza tra musulmani e non musulmani in matrimonio, divorzio, eredità, testimonianze, sanzioni e lavoro.
- Il non riconoscimento della libertà religiosa, in particolare la libertà di cambiare religione.
- Esortazione a combattere i non-musulmani, per occupare i loro paesi, per imporre tributi (*jizya*) ai non musulmani e per uccidere coloro che non seguono le religioni monoteiste.
- La schiavitù, la cattura dei nemici e l'appropriazione delle loro donne.
- Punizioni crudeli come uccisione dell'apostata (che abbandona l'Islam), lapidazione per adulterio, amputazione delle mani del ladro, crocifissione, fustigazione e ritorsioni (occhio per occhio, dente per dente).
- Distruzione di statue, quadri e strumenti musicali, e divie-

62 <https://bit.ly/3k2nCVa>

to delle arti.

- Maltrattamento degli animali e uccisione dei cani da compagnia.

A mio parere i paesi occidentali devono proibire la distribuzione dei libri sacri senza una tale avvertenza. Essi devono anche esigere che il Corano sia in ordine cronologico come l'ho fatto io per aiutare a meglio capire questo libro.

8. Sale polivalenti al posto di moschee / palazzi nidi di terrorismo

Ci sono parecchi fatti che dimostrano che le moschee sono utilizzate in Occidente per predicare l'applicazione della sharia, e qualche volta, addirittura il terrorismo sia in Inghilterra, in Francia, in Germania o negli Stati Uniti. Al posto di costruire moschee / palazzi nidi di terrorismo, sarebbe preferibile costruire sale polivalenti che possano essere utilizzate per differenti attività sociali, ivi compreso il culto di tutte le comunità religiose. Questo evita così le polemiche sulla costruzione di minareti com'è accaduto in Svizzera, poiché una sala polivalente non ha né campanile né minareto, permette un'apertura delle comunità e facilita il controllo di ciò che accade. In Francia la Gendarmeria nazionale ha scoperto che circa la metà del materiale d'interferenza degli apparecchi GPS in vendita sul mercato è utilizzata dai responsabili religiosi nelle moschee francesi, per impedire la registrazione di ciò che è detto in queste moschee⁶³.

VII. Evitare un'attitudine unilaterale

Criticare l'islam deve sempre essere accompagnato da una critica delle altre religioni, inclusa la religione ebraica che costituisce 80% del contenuto del Corano. Come l'islam, la religione ebraica non ammette il principio dell'uguaglianza, ed

63 Sami Aldeeb: Droit musulman et modernité, op. cit., p. 56

è essa che ha ispirato le norme razziali della Germania nazista. Al processo per criminali di guerra di Norimberga, durante l'interrogatorio del "teorico della razza" Julius Streicher, i giudici gli posero la seguente domanda:

Nel 1935 al Congresso del Partito a Norimberga furono promulgate le leggi razziali. Durante la preparazione di questo disegno di legge, è stato chiamato per una consultazione e ha partecipato in qualche modo allo sviluppo di queste leggi?

Risposta di Streicher:

Sì, credo di avervi partecipato nel senso che per anni avevo scritto che in futuro si dovesse impedire ogni mescolanza di sangue tedesco ed ebraico. Ho scritto articoli in questo senso e ho sempre detto che dobbiamo prendere a modello la razza ebraica, o il popolo ebraico. Ho sempre ripetuto nei miei articoli che gli ebrei dovrebbero essere visti come un modello da altre razze, perché si sono dati una legge razziale, la legge di Mosè, che dice: "Se vai in terra straniera, non devono prendere donne straniere". E questo, signori, è di notevole importanza nel giudicare le leggi di Norimberga. Furono queste leggi ebraiche a essere prese come modello. Quando, secoli dopo, il legislatore ebreo Ezra scoprì che, nonostante ciò, molti ebrei avevano sposato donne non ebre, queste unioni furono rotte. Questa fu l'origine dell'ebraismo che, grazie alle sue leggi razziali, durò per secoli, mentre tutte le altre razze, e tutte le altre civiltà, furono spazzate via⁶⁴.

Un deputato conservatore, Michael Eitan, ha diffuso alla Knesset un testo che compara il progetto di legge proposto alla Knesset nel settembre 1984 dal rabbino Kahane con la legge proposta da Hitler al *Reichstag* nel 1935. Ci limitiamo a riprodurre le proposte del rabbino Kahane:

64 <https://bit.ly/3jY3ao6>

- Chi non è Ebreo non potrà risiedere all'interno della città di Gerusalemme.
- Ai cittadini e residenti Ebrei, uomini e donne, è vietato sposare dei non Ebrei, in Israele o all'estero. I matrimoni misti non sono riconosciuti dalla legge.
- Ci sarà separazione assoluta tra gli istituti scolastici ebrei e non ebrei.
- Sono vietate le relazioni sessuali, complete o parziali, tra cittadini ebrei, uomini e donne, e non ebrei, comprese le relazioni extraconiugali. Le violazioni saranno condannate con 2 anni di prigione.
- Un non Ebreo che ha relazioni sessuali con una prostituta ebrea o con un uomo ebreo è passibile di 5 anni di prigione. Una prostituta ebrea o un uomo ebreo che ha relazioni con un uomo non Ebreo è pure passibile di 5 anni di prigione.
- I campi estivi e ogni altra attività mista tra Arabi ed Ebrei saranno aboliti. Programmi di visite tra allievi ebrei e arabi nei loro villaggi o nelle rispettive case saranno aboliti. Saranno vietati i viaggi all'estero in cui un ragazzo ebreo è ospite di una famiglia non ebrea come pure analoghe visite in Israele da parte di non Ebrei.
- Si deve stabilire spiagge separate per ebrei e non ebrei⁶⁵.

Israele pretende essere democratico, e anzi l'unico paese democratico del Medio oriente, ma non accetta il principio dell'uguaglianza. Ha distrutto l'81% delle località palestinesi, espulso i loro abitanti e proibisce il loro ritorno perché non sono ebrei. I soldati israeliani hanno l'ordine di sparare contro ogni rifugiato palestinese che vuol ritornare nella sua terra, mentre ogni ebreo di qualsiasi paese può andare in Israele e occupare la terra dei Palestinesi⁶⁶. La signora Ivanka, figlia del

⁶⁵ Pubblicato in Liberté, Friburgo, 31 ottobre / 1. novembre 1985.

⁶⁶ Vedere Palestinian localities destroyed after 1948 - Localités palestiniennes détruites après 1948 - Nach 1948 zerstörte palästinensische Ortschaften: Christoph Uehlinger <https://www.academia.edu/45018080>, e Discriminazioni

Presidente Trump, diventata ebrea per sposare Jared Kushner, sostenitore delle colonie israeliane, può andare in Israele. Io, cristiano nato in Palestina, sono venuto in Svizzera per studiare con lasciapassare ufficiale israeliano. Non ho il diritto di ritornare nel mio paese, perché Israele rifiuta di rinnovare i miei documenti. È il caso di centinaia di Palestinesi.

Segnaliamo che il villaggio di Emmaus è stata distrutto dai buldozer israeliani nel 1967 e gli ebrei canadesi hanno finanziato il parco Canada, partecipando così a un crimine di guerra e a un crimine contro l'umanità. E il Canada non fa nulla per giustificarsi, e accetta che il suo nome sia macchiato da questo crimine.

Fino ad oggi, Israele non ha una Costituzione perché non vuole includerci il diritto all'uguaglianza.

Visto quello che ho indicato, qualifico Israele uno Stato nazista, termine utilizzato dal filosofo israeliano Yeshayahu Leibowitz, professore dell'Università Ebraica di Gerusalemme, morto nel 1994. Egli descrive Israele come un regime giudeo-nazista⁶⁷. E il fatto più grave, è che l'Occidente, che pretende combattere il nazismo, sostiene questo stato nazista politicamente, militarmente e finanziariamente. Mio padre mi chiese; "Tu che vivi in Occidente, pensi che i nostri fratelli cristiani ci abbiano dimenticato?" Gli ho risposto: "I tuoi fratelli cristiani occidentali ti hanno venduto come Giuda ha venduto il Cristo agli Ebrei".

Il conflitto israelo-palestinese dura da 70 anni mentre si può risolverlo in sette minuti. Basta che i musulmani palestinesi e gli Ebrei israeliani rinuncino alle loro norme naziste e accettino di considerare l'altro come una persona con pari diritti, sia gli uni che gli altri uguali: perciò né stato musulmano, e né stato ebreo, ma un solo Stato di cittadinanza, sempre e ovunque rispettoso dell'articolo primo della Dichiarazione dei diritti umani delle Nazioni Unite. Ma questo va contro le loro rispettive norme

67 contro i non-Ebrei in Israele, 1995 <https://www.academia.edu/51762712>
<https://bit.ly/3z6no3f>

religiose. Perciò non ci sarà mai pace tra di loro, salvo la pace dei cimiteri. Io vedo i musulmani come un castigo divino per gli ebrei, e gli ebrei un castigo divino per i musulmani finché non ritorneranno ciascuno a ragionare col loro cervello. Ma, seriamente, non credo che siano capaci di ragionare. A Gerusalemme, sembra che esista la più alta percentuale di pazzi al metro quadrato nel mondo. Come dunque fare la pace tra dei pazzi? Una battuta dice che la presenza di tutti i profeti nel Medio oriente proviene dal fatto che la città di Gerusalemme non aveva un manicomio per internarli!

Islamic Democracy: Moderate and Liberal

Raja Bahlul

Philosophy Program Chair at the Doha Institute for Graduate Studies, and Editor-in-Chief of *Tabayyun*, for Philosophical Studies and Critical Theory, published by the Arab Center for Research and Policy Studies. He completed his undergraduate studies in Philosophy and English at the American University of Beirut, and his PhD in Philosophy at Indiana University. His early work focused on Identity and Indiscernibility. Later he took up the study of Islamic Philosophy and Kalam, and contemporary Islamic thought. He has also published articles on forgiveness, action, emotion, skepticism, and philosophy of mind.

Abstract: *In this presentation I want to take up the complex issue of the relation between democracy, religion, and human rights. The example of religion that I shall consider is Islam, and my example of human rights will be the right to citizenship, which, in a democracy, is the same as the right to participate in the government of one's own country. I will use two models of Islamic democracy, one "Moderate," the other "Liberal," in order to show the consequences which different interpretations of Islam (and religion in general) have for democracy and human rights. It will be suggested that Moderate Islamic Democracy does not support an adequate concept of citizenship on account of exclusions and restrictions based on gender and religion. Liberal Islamic Democracy, on the other hand, does support an adequate concept of citizenship but it also seems to lead to secularism, something which many Muslims do not find acceptable. Thus, on the face of it, it seems that Islamic democratic political thought must decide between secularism and possible violations of human rights.*

1 Introduction

In this presentation I would like to re-visit a theme which I previously discussed, with Islam in mind, under the question-

title "Democracy Without Secularism? Reflections on the Idea of Islamic Democracy." (Bahlul 2004) At that time an answer of "Yes, there can be" seemed reasonable to me. Further reflection on the subject shows that it is possible to conceive of more than one type of Islamic Democracy, and that while some types require rejection of secularism, others seem to lead more or less directly to secularism. In this presentation I compare and contrast two models: "Moderate Islamic Democracy," and "Liberal Islamic Democracy." I also dwell on the challenges that face contemporary Islamic democratic thought.

The conclusions I reach are the following. (1) Moderate Islamic Democracy is not an obviously incoherent position, but it faces a human rights problem in connection with its concept of citizenship.¹ (2) Liberal Islamic Democracy overcomes the problem which Moderate Islamic Democracy faces, but it has a problem with regard to its Islamic character. (3) Contemporary Islamic democratic thought has a hard choice to make between secularism and possible violation of human rights.

2 Moderate Islamic Democracy

Moderate Islamic democratic thought is most clearly represented by Rashid al-Ghannushi, the well-known Tunisian thinker and political leader, and Mohammad Khatami, the first president of the Islamic Republic of Iran. According to the view al-Ghannushi subscribes to, democracy is a method of arriving at political decisions and policies, a method which can be applied in different cultures and societies where divergent

1 In the light of the following discussion it may appear that the term "moderate" is not best suited to describe "Moderate Islamic Democracy." "Conservative" may indeed be a better term. What speaks for the choice of "moderate" is the existence of an intermediate position between Fundamentalist and Liberal interpretations of Islam. Given the current fluid terminological situation, there is a real possibility of assimilating "Conservative" to "Fundamentalist." Fundamentalism leaves no room for any substantive notion of democracy or self-government.

religions and values prevail. According to al-Ghannushi,

[It] is possible for the mechanisms of democracy ... to operate in different cultural milieus Secularism, nationalism, profit- making, pleasure, power, and the deification of man are not inevitable consequences of democracy. Democracy resolves itself into popular sovereignty, equality between citizens, governing bodies which emerge from the popular will through free elections, ... recognition of the majority' s right to rule. There is nothing in these procedures which is necessarily in conflict with Islamic values. On the contrary, the democratic apparatus is the best available method for realizing [the Islamic] values. (al-Ghannushi 1993, 88)

The same ideas are more briefly expressed by Khatami in these words:

Democracy is a method of achieving [political] stability. This means that democracy is a mechanism, and that the form of government is to be decided by the popular will. Now, in the West, popular will has led to secularism and liberalism. In Islamic societies, popular will is bound to produce a form of government which is in line with people's Islamic thought. (Khatami 1998, 103)

As al-Ghannushi and Khatami make it clear, democracy is basically a matter of form, or procedure, rather than substance. The people, any people, may govern themselves democratically as long as they apply and abide by the familiar democratic procedures of free elections, majority rule, separation of powers, accountability of rulers to ruled, and the like. The kind of decisions and policies which result from applying

the democratic procedure will differ from one democracy to another, depending on the values and beliefs that the people have (liberal, Islamic, socialist, etc.)

The idea which al-Ghannushi and Khatami entertain was first propounded around the middle of the 20th century by Joseph Schumpeter, according to whom “the democratic method is that institutional arrangement for arriving at political decisions in which individuals acquire the power to decide by means of a competitive struggle for the people’s vote.” (Schumpeter 1976, 269).

It is well known that Schumpeter’s theory of democracy is silent on the question of how *membership* in the political community (citizenship, in other words) is to be determined. Children and the mentally incapacitated have always been excluded from participation in the political process. Schumpeter allows this, of course, but he also thinks that many other kinds of exclusion are compatible with democracy, e.g. exclusions on the basis color, gender, and religion. Thus, we find him saying that “[T] here have been nations that practiced discrimination ...[on the basis of wealth, sex and religion] and nevertheless displayed most of those characteristics which are usually associated with democracy.” (Schumpeter 1976, 244). He mentions the examples of colonial Massachusetts and the Republic of Geneva during Calvin’s time. One may also mention the more familiar example of Athenian democracy which, in addition to excluding slaves, women, and metics, sentenced Socrates to death on the charge of being irreligious.

Moderate Islamic democracy seems to follow suit by allowing exclusions on the basis of religion and gender (but not color or wealth), albeit not as explicitly as Schumpeterian democracy does. Thus, we find al-Ghannushi saying that “Citizenship [of the non-Muslim] will always have a special character which cannot be lifted until the person becomes a Muslim. (al-Ghannushi 1993, 290) Nor is al-Ghannushi willing to allow women to

occupy the highest political office. He does allow women to sit in parliament, but this seems to be no more than a polite political gesture, for he goes on to speculate that

The number of women who run for parliament will always be limited. The majority of parliament members, which makes the decisions, will always be male, so it cannot be said that allowing women to run for parliament will cause men to lose their role of leadership (*qiwama*) over women. (al-Ghannushi 2000, 119)

Our modern moral sensibilities, as reflected in the Universal Declaration of Human Rights, no longer allow us to accept exclusion on the basis of sex, religion, wealth, social class, etc. We shall shortly see the Liberal Islamist response to this difficulty, but it worth our while to explore the paths which Moderate Islamists might follow to defend their position.

One path is to point out the potential political injustice which the majority Muslim community would suffer if it were somehow to be forced to abide by a scheme of (human) rights which it does not believe in, or which it views as being opposed to religion. Islam, the Moderates might say, does not accept secularism, nor does it distinguish (at least not sharply) between a public political sphere in which all individuals participate equally, and a private sphere in which religion is practiced as a private affair. In his criticism of the Rawlsian liberal position about the role of religion in the public sphere, Nicholas Wolterstorff stated the assumption which (he thinks) underlies the liberal position in these words:

[T]hough religious people may not be in the *habit* of dividing their lives into a religious component and a non-religious component, and though some might not be *happy*

doing so, nonetheless, their doing so would in no case be in violation of their religion. (Audi and Wolterstorff 1997, 116)

In addition to being naïve, the assumption is unfair. According to Wolterstorff,

[Rawls] is wrong about this. It is when we bring into the picture people for whom it is a matter of religious conviction that they ought to strive for a religiously integrated existence-- then especially, though not only then, does the unfairness of the liberal position [read: adherence to the doctrine of human rights] to religion come to light. (Audi and Wolterstorff 1997, 116)

The question of whether there are universal rights or whether all rights are ultimately community-specific is a philosophical question that does not admit of only one answer. Some philosophers, such as Walzer, believe that

We cannot say what is due to this person or that one until we know how these people relate to one another through the things they make and distribute. Every substantive account of distributive justice is a local account. (Walzer 1995, 312-4)

Others, such as those who drafted the Universal Declaration of Human Rights, might believe that human beings have an “imprescriptible right” to freedom of religion (for example) “whether they want it or not” (Waldron 1987, 167)

According to Walzer, “The primary good that we distribute to one another is membership in some human community.” (Walzer

1995, 31). Given this and the idea that “Every substantive account of distributive justice is a local account,” one may conclude that the question of justice/injustice of exclusion must be also community-specific.

In the line of thought which Walzer opens here one can hear distant echos of something which Schumpeter said long before, namely that

... it is not relevant whether we, the observers, admit the validity of those reasons or of the practical rules by which they are made to exclude portions of the population; all that matters is that the society in question admits it. (Schumpeter 1976, 244)

“All that matters is that the society in question *admits* it” (emphasis added). This admission, of course, may well take the form of an entrenched religious belief. At this point it becomes possible for Moderate Islamists to say that the *umma* (their term for “political community”) accepts a certain religiously sanctioned conception of equality according to which, for example, men and women, Muslim and non-Muslims members of society, are *not* politically equal, although they are equal in many other ways, which they are perfectly happy with.

The ideas which Moderate Islamist might offer in defense of their exclusivist position require further discussion, but lack of space prevents this. It is easy to say for example, that it is simply “false consciousness” and/or political oppression that makes Muslim women and non-Muslim members of society accept a situation of relative political inequality. Moderate Islamist might rejoin by saying that it is only on account of Western Modernity which impinges on traditional Muslim societies causing much cultural unrest that some people are able to think of their situation in

terms of “false consciousness” and political “oppression.”² It is obvious that the discussion needs to be continued, but we must now move on to discuss another Islamic position on the question of Islam and democracy, namely the position taken by the Liberal Islamists.

3 Liberal Islamic Democracy

To my knowledge, the liberal Islamists do not offer an explicit definition of democracy the way writers such al-Ghannushi and Khatami do. But there no evidence that they take exception to the procedural requirements of democracy that Schumpeter, al-Ghannushi, and most everybody accepts. These requirement are a necessary, even if not a sufficient condition for democracy

The contribution of the liberal Islamists to the discussion of Islam and Democracy is complex, but in the short space that I have I can only focus on what is probably the most important part, namely, their solution to the problem of inclusion (citizenship).

The solution which the liberal Islamist offer does not address the problem directly; what it directly addresses is the question of human rights, freedom, and equality. But their ideas on human rights, freedom, and equality have unmistakable consequences for the problem of inclusion. This is because the problem of inclusion is essentially a human rights problem. To exclude somebody from participation in the political process, or to restrict their participation in any way, is a violation of human rights. According to Article 22 of the Universal Declaration of Human Rights, everyone has a right to live under a democratic regime: “The will of the people shall be the basis of the authority of government; this shall be expressed in periodic and genuine elections which shall be by universal and equal suffrage and shall be held by secret vote or by equivalent free voting procedures.”

² For a discussion of the impact of Western modernity on Islamic religious consciousness, see Bahlul (2012).

What is the liberal Islamist position, then? How do the liberal Islamists view religion in relation to human rights? The liberal Islamists view Islam not as a set of legal codes that govern the life of the Muslim every hour of the day. Their view of the *Shari'a* (Islamic law) differ from that of the Sudanese thinker Hasan al-Turabi, according to whom "*Shari'a* is the higher law, just like the constitution, except that it is a *detailed* constitution". (al-Turabi 1993, 25) (Emphasis added) On the contrary, according to the liberal-minded Khaled Abou al-Fadl, *Shari'a* should not be viewed as particular, historically conditioned legal enactments; rather, it should be understood in terms of divine intentions, and principles of divine mercy and justice. Furthermore, "... [I]t ought to stand in an Islamic polity as a symbolic construct for the divine perfection that is unreachable by human effort." (Abou al-Fadl 2004, 22, 33)

Rather than focusing on historically conditioned legal enactments, liberal Islamist focus on the ethical, religious, and humanistic spirit of Islam. To Ali Abdel Razeq,

Islam is a religious predication: a summons to God. ... It is a means to the attainment of everlasting beatitude, the reward, promised by God, to the most righteous among His subjects. (Razeq 2012, 92-3)

To Fazlur Rahman, the totality of Islamic teachings aims at the establishment of a "community of justice and goodness" (Rahman 1982, 13), and the Holy Muslim Scripture (the Qur'an) must not be conceived of a law book. (Rahman 1980, 47)

The consequences of the spiritual/ethical focus of the liberal Islamist position for human rights becomes very evident in the writings of the Sudanese thinker Abdullahi an-Na'im who has called for the abrogation of the existing *Shari'a* law, which is based on the *later* Qur'anic revelations, and its replacement by a

new *Shari'a* based on the ethical-humanistic message contained in the *earlier* Qur'anic revelations.³ According to an-Na'im, the earlier Qur'anic revelations

[emphasized] the inherent dignity of all human beings, regardless of gender, religious belief, race and so forth. That message was characterized by equality between men and women and complete freedom of choice in matters of religion and faith. (An- Na'im 1990, 52)

The tension, if not conflict, between democracy and human rights which we saw in our discussion of Moderate Liberal Democracy, is recognized by an-Na'im. Thus, he concludes that

Unless the basis of modern Islamic law is shifted away from those texts of the Qur'an and Sunna of the Medina stage ... there is no way of avoiding drastic and serious violation of human rights. (an-Na'im, 1990, 179)

An understanding of Islam whereby the doctrine of universal human rights is accepted in the manner suggested by an-Na'im solves the inclusion problem in one short step by allowing women and non-Muslims to participate fully in the democratic political process. This is how matters stand with Liberal Islamic Democracy.

Liberal Islamic Democracy has problems of its own, but they are radically different from what we saw in the case Moderate Islamic Democracy. The latter had a human rights problem, but

3 After preaching for twelve years with little success in his home town of Mecca, the Prophet of Islam migrated to the neighboring Medina, where he succeeded in establishing the first Islamic polity. The extant *Shari'a* is supposed to be based mainly on the Medinan revelations, which tend to be particular and formalistic.

Liberal Islamic Democracy seems to have a problem with regard to its Islamic character, that is, whether it represents an acceptable interpretation of Islam. That liberal interpretations of Islam have not generally been welcome is no more evident than in the cases of Ali Abdel Razeq and Abdullahi an-Na'im and his teacher, Ustadh Mahmoud Taha. Taha was sentenced to death in 1985 on the charge of apostasy. The ideas which incurred the charge of apostasy are the very same ideas of radical *Shari'a* reform which his pupil an-Na'im has continued to defend after him—in the West, and not in some Arab or Muslim country. Ali Abdel Razeq, writing in arguably more liberal times (the 1920s), received wide condemnation for his ideas and was stripped of his position as judge.

These reactions to liberal interpretations of Islam are not hard to understand, even though one may disagree with them wholeheartedly. The level of thinking at which we say that Islam is to be viewed primarily as a spiritual-ethical message is the same level at which we would want to say that Christianity, Judaism, and other religions are also to be viewed primarily as a spiritual-ethical message. It is a level at which religion-specific doctrinal content (e.g. the apostleship of the Prophet Muhammad, the divinity of Jesus Christ) ceases to be of any importance to public and political life. What remains of Islam's contribution to public life is simply "[the belief] in... the perfection of morals [and] the establishment of justice and equality between people." (Dhafer 1993: 331) It is the same contribution which all religions make. In other words, the distinction between religions disappears at the public level, and Islam, like all other religions, retreats into private life. Secularism is all but inevitable on the liberal interpretation of Islam.

On the face of it, it seems that Muslims who call for democracy have to choose between secularism and a real possibility of violating human rights on account of exclusivism based on gender and religion. For many Muslims this an extremely hard

choice. At this point in time, divorcing religion from politics (secularism, that is) is not a viable option, as the rise and electoral successes of Islamic movements reveal. Thus, Muslim democrats who want to avoid falling into the heresy of calling for radical *Shari'a* reform in the manner of an- Na'im and his teacher, have to engage in a continuous work of apologetics—explaining over and over again how extant *Shari'a* laws do not *really* infringe on the right to freedom of religion and expression, and the equal treatment of all, including women and non-Muslims.

It is not easy to envision a way out of this dilemma. It is not one that seems to admit of compromises, or half-way solutions. For either one accepts full participation of all in the political process, regardless of gender or religion, etc., or one does not. Either one accepts freedom to change one's religion or one does not. Questions of this kind are typically settled by historical developments (which often involve violent struggles), not by dialogue or philosophical theory. When secularity and modernity came to the West the meaning and role of religion changed. It took hundreds of years for this to happen. There is no reason to think matters are going to be different in the case of Arab and Muslim countries and societies.

References

- Abdel Razeq, Ali. 2012. *Islam and the Foundations of Power*, edited by Abdou Filali-Ansary. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- About al-Fadl, Khalid. 2004. *Islam and the Challenge of Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Bahlul, Raja. 2004. "Democracy Without Secularism? Reflections on the Idea of Islamic Democracy." In *Islam, Judaism, and the political role of religions in the Middle East*, edited by John Bunzl, 99-117. Gainesville, FL: University Press of Florida.
- Bahlul, Raja (2012). "Modernity and Islamic Religious Consciousness", in *A Handbook of Political Islam*, edited by Shahram Akbarzadeh, 35-50. London: Routledge,

- Dhaher, 'Adel. 1993. *Al-'usus al-falsafiyya lil-'ilmaniyya*. London, UK: 'Dar' al-Saqi.
- Al-Ghannushi, Rashid. 1993. *Al-Hurriyat al-'Ammah fi al-Dawlah al-Islamiyyah*. Beirut: Markaz Dirasat al-Wihdah al-Arabiyyah.
- Al-Ghannushi, Rashid. 2000. *Al-Mar'ah baina al-Qur'an wa Waqi' al-Muslimin*. London: Maghreb Center for Researches and Translation.
- Khatami, M. 1998. *Mutala`at fi al-Din wal-Islam wal-'Asr*. Beirut: Dar al-Jadid.
- An-Na'im, Abdullahi Ahmad. 1990. *Toward an Islamic Reformation: Civil Liberties, Human Rights, and International Law*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Rahman, Fazlur. 1980. *Major Themes of the Qur'an*. Chicago: Bibliotheca Islamica.
- Rahman, Fazlur. 1982. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schumpeter, Joseph. 1976. *Capitalism, Socialism, and Democracy*. New York: Harper and Row.
- Turabi, Hasan. 1993. *Islam, Democracy, the State, and the West: A Round Table with Dr. Hasan Turabi*, edited by A. Lowrie. Tampa, FL: The World of Islam Studies Enterprise.
- Waldron, Jeremy. 1987. "Nonsense upon Stilts?-- A Reply," In *'Nonsense Upon Stilts': Bentham, Burke, and Marx on the Rights of Man*, edited by J. Waldron, 151-209. London: Methuen.
- Wolterstorff, Nicholas. 1997. "The Role of Religion in Decision and Discussion of Political Issues." In *Religion in the Public Square: The Place of Religious Convictions in Political Debate*, edited by R. Audi, and N. Wolterstorff, 67-120. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Globalization and the reconstruction of difference: religion, culture, values

Peter Beyer

Peter Beyer is Full Professor of Classics and Religious Studies at the University of Ottawa.

Abstract: *Robertson famously described globalization as the historical process of the global social world becoming a single place both in terms of global social interconnectedness and consciousness of the singleness. The process expresses itself, however, not simply through greater and greater commonality across the globe, but through difference in relation to that commonality. This characteristic is evident in almost every aspect of social life around the world, including in the way that religion and culture have been reconstructed in modern global context as universals that express themselves only as a diversity of particulars: difference within identity. In this session, we will examine how, at the beginning of the 21st century this heterogeneity within homogeneity as concerns culture and religion is changing in comparison with how religion(s) and culture(s) structured themselves in previous globalization phases from the 18th to the 20th century. Themes to be discussed in this regard include the rise of religious and cultural pluralism, the concomitant globalization of human rights discourse, the implications of global migration for religious and cultural hierarchies, the increasing importance in many regions of nonreligion along with the deprivileging of religion, the rise and decline of resurgent religious reaction, the attempt to preserve and cultural and religious hierarchies through (national) cultural religion and values, and the pressure towards greater and greater inclusion of religious and cultural (including racial and sexual) diversities.*

Introduction: global society and the assumption of difference

Observers of globalization have often stressed the way increasing global connectedness has brought about ever greater homogenization of social and cultural life, especially

through globally extended means of communication and the increasingly integrated global economy. Such observers usually see difference in global society primarily in terms of stratification, hierarchical differences in power and wealth between regions and between the privileged and the marginalized, the included and the excluded. On such views, cultural and religious differences will tend to get subsumed under these hierarchical differences, as expressions of them rather than as independent lines of difference (Wallerstein, 1990).

There are, however, perspectives on globalization that reverse this priority, that see the greater compression of the human social world as a condition for the simultaneous reduction and production of differences. Globalization, in this view, expresses itself through heterogenization just as much as through homogenization. More pointedly, homogenization happens through heterogenization not in contradiction of it. I will use Roland Robertson's theory of globalization as an entry point into this perspective (Robertson, 1992).

In the 1980s, Robertson put forth a theory of globalization that analyzed the historical process as involving four components, individuals, national societies, a system of national societies, and humankind. The first two are the plural and more 'local' components; the latter the singular and more 'global' ones. As globalization intensifies over the centuries, the 'global' does not supersede the 'local' in a zero-sum competition characterized by progressive imposition of the 'global' and possible resistance of the 'local'. Instead, the two 'local' components reconstruct themselves in relation to the 'global' components, the global system and an overarching humanity, but also in relation to each other. The 'global' components thereby come to express themselves through these 'local' reconstructions. Robertson terms this relativizing process the particularization of the universal and the universalization of the particular; or in the short-hand neologism, glocalization (Robertson, 1995). The

global is not some sort of incubus that suffocates the local; rather the global constructs itself as glocal through the reconstruction of the local as glocal. Local particular difference is the way that global universal identity emerges and transforms over time.

An example can serve to illustrate. In the wake of the Portuguese and Spanish conquest and colonization of the Americas – an important development in modern globalization – the conquerors imposed particular economic, political, religious, and cultural structures in the new territories. In the process, they subjugated, destroyed, or marginalized the Indigenous populations and societies, and imported significant numbers of Africans in the transatlantic slave trade. From virtually the beginning of this process, however, we witness the progressive manufacture of separate and distinct local ‘colonial’ identities that expressly see themselves as creating something new, along the lines of creolization and mestizaje. These new creations then become the foundation of independence and nationalist movements in what we now call Latin America, resulting during the nineteenth century in a host of sovereign nation-states, each with its own declared and self-understood different dominant culture or identity. Correspondingly, each country has developed a sense of its own history, culture, literature, economy, and polity, each internally complex, but in the process marginalizing but also thereby generating internal differences. These differences do not negate the cross-national commonalities, like history, religion, and language. Most of the countries occupy similar positions in the global capitalist economy, what Wallerstein dubbed the semi-periphery (Wallerstein, 1979). Yet this production of differences happened in the process and as the expression of globalization, not in opposition to it. The construction of heterogeneity is not in resistance to an imposed homogenization; it is the way that homogenization and heterogenization come about in relation.

Another aspect of such reconstruction of difference is that it is

carried out in awareness of the global context, specifically in the awareness that others elsewhere are doing something analogous (cf. (Meyer, Boli, Thomas, & Ramirez, 1997; Nettl & Robertson, 1968). The New World colonial nations were explicitly doing for themselves what they saw that the Europeans doing at the same time. They were not just constructing arbitrarily distinct identities. They expressly modeled themselves on what others were doing elsewhere. “We are a nation like the others”. “We are a (new) people like the others”; and of equal worth and with equal ‘rights’ to those others. Such ‘rights’ are also a claim to power. The different identities are not just a matter of meaning; they are constructed with the aim of appropriating for them the levers of globalizing power, economic and political, but also ‘softer’ power such artistic, cultural (e.g. cuisine, wine), and sports prowess. The production of power and difference in global society are of a piece. This nexus of power and meaning and identity is crucial for understanding the dynamism of this globalizing process, but also its ambiguity and contested nature.

Globalized categories of difference and the cardinal value of inclusion

Conceiving globalization as the simultaneous production of identity and difference means that the two happen in relation and in awareness of that relation. Accordingly, there has developed a global conceptual apparatus in terms of which we enact this relational circumstance. Since it happens in relation, there develop more or less globalized concepts through which we talk about the differences and the identity. Globalization is one that expresses the identity, but there are others such humanity, economy, or environment. Others are globalized categories of difference. The list of these can, for instance, be found in very modern declarations of human rights: they are the categories by which one does not have the right to discriminate because the right to be distinct and different is inherent in this

idea of 'rights'. They include sex, national origin, race, culture, and religion (United Nations, 1948:art. 2). The list is under constant revision, generally to include more differences such as 'disability', 'sexual orientation', 'gender identity', or 'Indigenous'. Of note is these are not mutually exclusive; they rather have intersectionality built into their very meaning. In what follows, I focus on religion and culture. These two operate somewhat differently, but they also historically overlap in complex ways.

The categories of difference are ones of meaning, but also of power. They are important precisely because they imply 'nondiscrimination' and therefore 'recognition'. They imply the power to express them overtly. The situation points to one of the cardinal values associated with differences that are embedded in the structures of global society. This is the value of inclusion. Included or recognized differences obtain when people identified and self-identified with those differences can express those differences through power: wealth & income; control over their own political units; power to determine legal/normative standards; possession of broadly accepted knowledge; appreciation, and control over artistic productions; high levels of health; control over information media that express their identity. Accordingly, we judge that the value of inclusion is violated when differences are not recognized, when the people embodying them do not have 'equal access' to the mechanisms of power, and are thereby excluded.

There is contestation and conflict with relation to this cardinal value. Global society is not particularly cohesive. Social cohesion is just as likely to be enacted through conflict and contestation as through harmony, accommodation, and agreement. There is a constant push from many quarters to limit the degree or range of difference that should be recognized and included. The relation between the universal and the particular in global society is not always harmonious; it is a dynamic and contested process whereby particularities seek to universalize

in expressing themselves, in exerting power. Imperialism and colonialism and other sorts of imposition are not just present in the global system, they have been instrumental in its formation and remain so in its further development.

The historical (re)construction of culture and religion as identity and difference

Turning now to the categories of culture, as with all the others categories of this nature, these two were not originally designators of plurality (Despland, 1979; Williams, 1983). In the various world languages that had a category in the same semantic range as these two, the most common reference was to a single sort of human endeavour which might manifest an internal variety, but usually did not refer to something which came in the plural: different cultures, different religions. Rather there were different ways of doing culture or religion, some better than others such that 'outsiders' were both inferior and beyond the pale, for instance, they were barbarians, savages, perhaps not even human.

As an example, the early modern Europeans, while not the first to develop a pluralistic concept of religion as religions, were the first to try to impose such a conception globally through their imperialistic, missionary, and colonial efforts. Some of the peoples that had to deal with these increasingly powerful and imposing Europeans responded in part by inventing their own words for what they thought the Europeans meant by religion, but not by simply adopting the European conception. Rather they particularized this universalizing European particularity on the basis of their own historical understandings and situation. Today's Japanese are a good case in point. In the nineteenth century, their elites, as an aspect of their response to the imposing Europeans, invented their own word to correspond to 'religion', namely shukyo. They took the latter from their

own traditions and restructured its meaning for this purpose. Shukyo was an old Japanese Buddhist monastic term that meant 'group teaching'. After a long debate among Japanese elites in the nineteenth century as to which word should be used shukyo won. Its new meaning more or less corresponded to what the Europeans meant by religion, but it was also different. It was a glocalization. Thus, for instance, 'State Shinto' as promulgated in the Japanese Empire in the late nineteenth century was put forth as something 'secular', not religion, not shukyo (Josephson, 2012; Thal, 2002). It was national teaching. But other manifestations of what at the same time was coming to be called by the single term Shinto did count as religion. Religion or shukyo, however, was not a privileged term like it was among the Europeans, and certainly was not conceived as something that was foundational to (Japanese) society the way Christianity was for the Europeans. Quite the opposite: shukyos did not unite; they were 'sectarian'. In fact, the term shukyo was in part developed to combat one particular shukyo, Christianity, which was seen as a threat. It is a typical example of how conceptual development was intimately bound up with political contestation and struggles for (global) power.

The development of our modern and more or less globalized understanding of religion and culture referring to a plurality of formally equal entities is of course complex, and I cannot hope to give a thorough analysis of this development here (Beyer, 2006). Therefore, I will focus on a couple of very important aspects, namely the construction of religion as religions, especially the so-called world-religions; and the parallel and related construction of cultures in the form of nations with their attendant political units, nation-states.

The analysis can proceed historically, for convenience beginning in medieval and early modern Western Europe. Two aspects of the region we know as Europe are notable: the area was never politically united, not even under the Roman

Empire. Therefore, we begin and continue with a situation of political plurality. Second, already from the later Roman Empire, Europe was home to the gradual and increasingly powerful development of a religious institution, the organized and religiously differentiated Roman Christian church. The reach of this church virtually defined what was Europe, defining it over against the Eastern Christian Byzantine realms, but above all the house of Islam. Here were the beginnings of global regions delineated according to religion: not empire, not culture, but rather religious peoplehood.

In conjunction Europe between the 9th to 15th centuries also saw the further development of the plural political entities in the form of monarchical states. These often had a contested but close relation with the increasingly powerful church. The contestation and closeness came to a head when the constant pressure for the religious development of the church led to a series of 'reform' movements, especially the Protestant Reformation. This reform eventuated in the breakup of the unity of the church and thus to the pluralization of religion in the form of confessionalization (Headley, Hillerbrand, & Papalas, 2004). It brought in its wake a century of inner-European, religiously motivated, warfare; to which the solution was to consolidate the power of the warring states so that each could solve the religious issue in its own territory, choosing one of the new confessions, and thereby leading to the rough coordination, but also pluralization, of religious confessionalism and political sovereignty. Essentially, religion became the responsibility of each sovereign state. Within each the state, the church was subordinated, even if the now Roman Catholic church still maintained a high degree of independence on a transnational basis.

Something analogous happened in the pluralization of a notion of culture: there existed natural social groupings called 'nations' each with their own irreducible culture. Beginning

in some places like England earlier (Hastings, 1997), after the sixteenth century, the idea took hold that states, rather than being the realms of monarchical sovereigns, were rather more the expressions of these nations (Bendix, 1978). Each of these cultural nations had its natural territory upon which it had the right to construct its own state, eventuating in the reality of the nation-state (Gellner, 1983). Combined with the re-formation and pluralization of religion, this led, especially by the nineteenth century, to each nation being naturally associated with a (or at most two) particular religion or confession: culture and religion thus became to a significant degree coordinated, the religion being an expression of the culture. I call this the Westphalian construction of cultures and religions (Beyer, 2013).

The European reconstruction of religion as religions/confessions and of culture as national cultures took place in the context of the centuries-long process of European expansion that began roughly at the same time as the Protestant Reformation. In fact, as the Europeans expanded, they attempted to universalize this modeling. They encountered what they understood as 'other peoples', and they often 'discovered' the religions of those other peoples on a similar basis as they were doing at home: peoples had their religions, and it was important to understand those religions, even if only in the attempt to control them (Almond, 1988; Marshall, 1970; Jensen, 1997). Thus, they 'discovered' a religions like Confucianism, Hinduism, and Buddhism. Symptomatically, the words for these other religions came into usage only during this time (Smith, 1991). Of particular note, however, is that in a vast swath of the world that the Europeans came to 'discover' during this time, and especially in the areas that they ended up directly colonizing between the 17th and 20th centuries, for the longest time, the Europeans did not 'discover' any religions; they imagined that many peoples were entirely without religion (Chidester, 1996).

If this describes an important example of attempted

universalization in the context of globalization, then, based on the Robertsonian understanding, the globalizing part only comes with the particularization of this universal in global fashion outside Europe. I have already briefly described the Japanese response after the middle of the nineteenth century. In all other parts of the world something both similar and different happened. Let me briefly do a little geographic tour.

As in Japan, the Chinese partially accepted the reimagination. They in fact adopted the same Japanese neologism for religion, in Chinese *zongjiao*; but they expressly refused to reimagine their own religio-cultural traditions as one of these (Beyer, 2006). There is today in China no meaningful presence of a religion called Confucianism. *Zongjiao* does, however, name real entities called religions, like Buddhism or Islam, but these are treated with suspicion as precisely not conducive to national identity and national unity. Religions for the Chinese divide, they do not unite (Goossaert & Palmer, 2011).

By contrast, South Asia provides the clearest example where the universalization was more or less entirely accepted but again, not as the Europeans imagined. In the nineteenth century, a series of 'reform' movements imagined Indian religio-cultural traditions as a single and distinct religion for the first time: Hinduism (Dalmia & von Stietencron, 1995; Jones, 1989). This reconstruction coordinated with the reimagining of the people of the area as a single national people, namely Indians, so much so that one powerful branch of this reconstruction has sought to develop the two terms as interchangeable: Indians were Hindu and Hinduism was Indian. At the same time, two other attempts to repeat this logic had differing outcomes: today we have the Pakistani and Bangladeshi Muslim nations, and Sikhism as a distinct religion which has not been successful in establishing its own nation-state.

The historically Muslim region from central Asia to northern Africa has during this same time seen very strong movements of

Islamic reform (Voll, 1982) and the corresponding construction of states, sometimes nation-states with overwhelmingly Muslim majorities. The particularization in this region, however, was relatively straightforward because, unlike any of the other 'world religions', Islam had from its origins imagined itself as a systematic (nizam) religion (din), among other religions, and had associated a strong sense of peoplehood (ummah) with that religion. The nation-religion/confession logic developed even further with the establishment of modern states; and today we observe an often contested confessionalization of Muslim states along principally Shia/Sunni lines. The Westphalian logic of the coordination of religious and cultural plurality has produced its own particularizations in this region as in all others.

Eastern Europe is an even more straightforward case. In the nineteenth century, confessionalization within Eastern/Orthodox Christianity corresponded rather precisely to the formation of nation-states with national characters intimately associated with the national autocephalous Eastern Church. The vast majority of the nationals of these states identify themselves with the national church as an integral part of their national cultural identification (Roudometof, 2014).

Latin America is similar to Eastern Europe. I have already discussed it briefly. National formation in almost all the states here saw a strong association between nation and Latin American Roman Catholicism. Many of these states have this relation written into their national political constitutions.

Sub-Saharan Africa has followed the same sort of modeling. In this case, however, in spite of small unsuccessful moves to the contrary, the traditional African religio-cultural complexes were never 'reformed' as religions. National entities here were however formed with one of the world religions as the dominant religion. Overwhelmingly, these religions are Christianity, sometimes in uniquely African confessions, and Islam; the dividing line being more or less exactly across the Sahel.

The final example consists of the British settler societies of North America and Oceania. All of these have developed as nation-states with, not so much a confessional, as a denominational form of Christianity as the de facto national religion; this is still the case in spite of the recent transformations attendant upon a decided increase in their cultural and religious plurality. It is to this topic that I now turn, as it brings us into our current global situation.

Contemporary transformations: communication, migration, inclusion

This global religious and national-cultural pluralization built up gradually over quite a long time; the situation is also not nearly as straightforward as I may have made them seem. Two aspects need to be emphasized. First, the construction of majoritarian culture and religion within nation-states always by that very construction created 'national minorities', both religious and cultural, sometimes tolerated, sometimes suppressed or marginalized. Therefore, to the problem of recognition and inclusion for major religions and national cultures in the global system must be added the issue of the recognition and inclusion of minorities. Contestation and power distribution have been central in this regard.

Second, this system has always been dynamic and in constant flux, including in the constant rise of new religions and to a lesser extent new (national or minority) cultures, in the transformation of religions and cultures over time, and in the 'displacement' of religious and cultural identities across space: new religions and new cultures arise, existing or recognized religions and cultures transform, and religions and cultures migrate.

Arguably, this 'Westphalian' system of religious and cultural differences/identities may have reached its peak by the latter half of the twentieth century. As with all peaks, however,

this would also mean the beginning of decline. The reasons for this possible decline again have to do with the process of globalization. Ever greater integration of the human social world has engendered the transformation because the 'differences', including religious and cultural differences, have more and more to do with each other; there is intensified interaction among the differences and there is an increased awareness of this greater connectivity. The greater integration is in effect challenging the differences to restructure accordingly, to glocalize, to particularize new and old universals anew. The push, however, has not been toward weakening the differences and increasing the homogenization, but rather to an even greater push toward recognition and inclusion of differences. The paradox of globalization as glocalization continues.

A few of the factors furthering this greater global integration include the rapid increase in the variety, extension, and power of means of human communication across the world. Rapid worldwide post-war economic development provided the increased reason and practical ability to use those means. Movement of capital, goods, people, and information around the world increased rapidly, as did the world population with all its (also destructive) activity.

As concerns religion and culture, the main symptoms of the changing postwar global situation have been of two sorts. Since the formation of the systems for religions and national (state) cultures was marked by a high degree of coordination, the new context has witnessed a relative separation of the two. Religions are reconstructing themselves more independently of (national) culture, including through greater 'commodification' and 'mediatization' of religion (Gauthier & Martikainen, 2013), the decline of large overarching or global organizations, greater individualization sometimes to the point of de-institutionalization (Houtman & Aupers, 2007), and in the greater presence of 'extreme' forms of religion, sometimes called

'fundamentalisms' (Roy, 2008). The greater tying together of the world, especially through postwar global migration, has also led to the greater spread of religions to places where they had little presence before, outside their 'Westphalian' heartlands, there to take on new variant form as they adapt to new places. Religions have to an extent all been trending toward becoming 'diaspora' religions, the 'heartland' versions transforming, often weakening or moving toward a more cultural, less religious, religion (Joppke, 2018).

Although (even global) migration is as old as human history, postwar global migration has been unprecedented in its reach and its extent. Virtually every part of the world is implicated; it is likely accelerating in light of regional and global conflict, climate change, and the ongoing push toward 'development' that is a prime expression of the global value of inclusion. Migration, however, should not be overemphasized; but is an important mechanisms for the reconstruction of differences, the generation of more minority and comparatively 'unrecognized' and 'excluded' differences, and the greater homogenization of social life in global society.

The postwar era has also witnessed the intensification of overarching visions for humanity and the global circumstance. These grand universalizations have manifested themselves in global social movements towards the inclusion of differences, for instance global environmentalism, movements of the assertion of Indigeneity, as well as movements of 'religious extremism'. They have also manifested themselves organizationally and ideologically, two examples of which are the United Nations and the human rights regime respectively.

By its very name, the United Nations exemplifies my theme: unity is based on differences, here national differences. Although expanding greatly, the organization has from its origins been fraught with various difficulties as it seeks to carry out its mission of uniting included and recognized differences,

pointing thereby to how the global circumstance is structured through power differentials and hierarchies. The unity is inherently a contested and conflicted one because it is a unity of differences. The role of the UN in the current global pandemic situation exemplifies the situation rather well: we are all one, but we have to acknowledge and respect our differences, to include them by working against the power differentials that structure the whole global system. The United Nations is also a prime carrier of the human rights regime, itself a central element of the grand universalizations at issue.

The modern, globalized human rights regime contains all the tensions and integrations that I have been emphasizing. It claims utter universality, both for individuals and collectivities. All have the 'right' not to suffer discrimination based on the core features of their differences; they have the right to positive inclusion, including the power to express and further their different identities. The normal way of presenting this regime, however, tends to underemphasize that the universal rights have to be particularized before they can become socially real. And this means that, even when different people in the world say that they are furthering the same human rights, they mean something different by this. Accordingly, there has never been agreement on what constitutes people and groups having their human rights respected and what constitutes violation of those rights. Postwar global history is fraught with examples of the consequences of such different glocalizations: the different particularities perpetually seek, in turn, to universalize themselves. Even if we agree on the value of inclusion and recognition, we don't agree on how the value is to be enacted, and therefore we actively attempt to impose our particular values on others, on other differences. Unity, as I have said, is a condition for the possibility of difference; harmony can and does express itself through contestation and conflict.

Another aspect of contemporary transformations of religion

and culture is that lately many areas in the West have been re-particularizing the religions universal. A key dimension in Western religious transformation is that dominant, historically Westphalian religions, have been steadily losing ground in terms of public power, size and strength of their organizations, and the proportion of the dominant cultural population adhering to them. Increasing numbers are 'leaving' religion. Paradoxically perhaps, there has a concomitant rise in several countries of 'cultural religion (Beaman, 2020), at root an emptying out of the 'religious' content to leave only cultural markers like religious symbols in public places or nominal identification (Beyer, 2020). It also manifests itself in the claim that core national 'values' have their roots in the religion in question. This 'cultural religion' is essentially the opposite of the just-mentioned 'extreme religion'. Both try to purify themselves, cultural religion of (most) religion, extreme religion of cultural accretions.

This changing orientation is arguably leading to Western countries developing attitudes to religion closer to those that have prevailed in the East, another case where the assertion of difference expressing itself through homogenization. Thus is religion in both West and East now regarded as real, manifesting in multiple religions, but all of them are inherently suspect because they do not provide for harmony, social order, and social cohesion: they detract from the common good, isolate people from full participation in the society as good citizens, and are at times even dangerous to the public good. Western countries may be becoming more suspicious, not just of new or minority religions, but of religion as such, particularly if it seems to contradict the (national) culture and its purported core values. Thus, religions are conceived to be damaging to human rights, damaging to the inclusion of differences/minorities, including racial and sexual minorities, or of being illegitimately patriarchal. Legitimate or good religion then, becomes an anodyne sort that makes few claims and less difference; or it becomes a strictly

private affair that one does not expose in public.

This transformation is, however, only happening in some global regions. In others, matters are moving in different directions. This includes Latin America, where religion is not passing to cultural religion, being deprivileged or restricted to the minorities, but rather remains important, albeit in a more pluralized form than historically. The Westphalian religion(s) have nonetheless been losing ground, ceding both public and private spheres to other and new members of the religious plurality. In the broad Middle Eastern/North African region, Westphalian religion remains strong. In sub-Saharan Africa this religion is still on the rise, especially Christian and Islamic religion. And in South Asia there is even a renewed ascendancy of the Westphalian religions, mainly Sikhism, Hinduism, and Buddhism.

Conclusion

The globalized society that has been creating itself over the last couple of centuries is paradoxical and dynamic. In the process of its construction there has been a constant push-pull relationship between centripetal and centrifugal forces as more and more of us have more and more to do with each other and we all change constantly as a result. Global society is not a solidary society in the classic sense of being integrated by what we all come to share in terms of culture, values, and views of how the world works. In consequence, one of the core values that does structure the whole is actually the value of being different and of having global power to express that difference. In this situation there must perforce be constant clash, not to tear us apart and create chaos, but rather in order to bring about the greater integration of difference. This involves both meaning (the ability to be different) and power (the ability to act from that difference). There exists a kind of 'dialectic' of glocalization, dynamism, inclusion, and push toward power distribution,

whether equal or unequal. Globalization has proceeded through glocalization, which often takes the combined form of the imposition of particular universals, the glocal response, appropriation, and transformations of these universals and then their re-universalization in this newly particular mode. Religion and culture are but two of the important modalities through which this process manifests itself.

References:

- Almond, P. C. (1988). *The British Discovery of Buddhism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaman, L. (2020). *The Transition of Religion to Culture in Law and Public Discourse*. London and New York: Routledge.
- Bendix, R. (1978). *Kings or People: Power and the Mandate to Rule*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Beyer, P. (2006). *Religions in Global Society*. London: Routledge.
- Beyer, P. (2013). Questioning the Secular/Religious Divide in a Post-Westphalian World. *International Sociology* 28(6), 663-679.
- Beyer, P. (2020). Religion in Interesting Times: Contesting Form, Function, and Future. *Sociology of Religion*, 81(1), 1-19.
- Chidester, D. (1996). *Savage Systems: Colonialism and Comparative Religion in Southern Africa*. Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Dalmia, V., & von Stietencron, H. (Eds.). (1995). *Representing Hinduism: The Construction of Religious Traditions and National Identity*. New Delhi: Sage.
- Despland, M. (1979). *La religion en occident: Evolution des idées et du vécu*. Montreal: Fides.
- Gauthier, F., & Martikainen, T. (Eds.). (2013). *Religion in Consumer Society: Brands, Consumers and Markets*. Farnham, UK: Ashgate.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goossaert, V., & Palmer, D. A. (2011). *The Religious Question in Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hastings, A. (1997). *The Construction of Nationhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Headley, J. M., Hillerbrand, H. J., & Papalas, A. J. (Eds.). (2004). *Confessionalization in Europe, 1555-1700: Essays in Honor and Memory of*

- Bodo Nischan. Abingdon, UK & New York: Routledge.
- Houtman, D., & Aupers, S. (2007). The Spiritual Turn and the Decline of Tradition: The Spread of Post-Christian Spirituality in 14 Western Countries, 1981-2000. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46(3), 305-320.
- Jensen, L. M. (1997). *Manufacturing Confucianism: Chinese Traditions and Universal Civilization*. Durham, NC: Duke University Press.
- Jones, K. W. (1989). *Socio-Religious Reform Movements in British India* (Vol. Vol. III-1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Joppke, C. (2018). Culturalizing Religion in Western Europe: Patterns and Puzzles. *Social Compass*, 65(2), 234-246.
- Josephson, J. A. (2012). *The Invention of Religion in Japan*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marshall, P. J. (Ed.). (1970). *The British Discovery of Hinduism in the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103, 1, 144-181.
- Nettl, J. P., & Robertson, R. (1968). *International Systems and the Modernization of Societies: The Formation of National Goals and Attitudes*. New York: Basic Books.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). London: Sage.
- Roudometof, V. (2014). *Globalization and Orthodox Christianity: The Transformations of a Religious Tradition*. New York: Routledge.
- Roy, O. (2008). *La sainte ignorance : Le temps de religion sans culture*. Paris: Seuil.
- Smith, W. C. (1991). *The Meaning and End of Religion*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Thal, S. (2002). A Religion That Was Not a Religion: The Creation of a Modern Shinto in Nineteenth-Century Japan. In D. Peterson & D. Walhof (Eds.), *The Invention of Religion: Rethinking Belief in Politics and History* (pp. 100-114). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>,
- Voll, J. O. (1982). *Islam: Continuity and Change in the Modern World*. Boulder, CO: Westview Press.

Wallerstein, I. (1979). *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallerstein, I. (1990). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 31-55.

Williams, R. (1983). *Culture and Society, 1780-1950*. New York: Columbia University Press.

I diritti umani e l'ebraismo: la volontà di conciliazione

Bianca Gardella Tedeschi

Bianca Gardella Tedeschi è professoressa associata di diritto privato comparato nell'Università del Piemonte Orientale (UPO). Ha dedicato i primi anni di ricerca ai temi classici della comparazione giuridica, quali responsabilità civile e contratto, ma ha recentemente affrontato l'interessante e fecondo campo della comparazione giuridica dei diritti religiosi. In questo campo di ricerca, il focus dell'autrice è sul diritto ebraico.

Abstract: *L'ebraismo e i diritti umani hanno una profonda relazione, innanzitutto storica. La dichiarazione universale dei diritti dell'uomo è intimamente legate agli orrori della seconda guerra mondiale di cui la popolazione ebraica fu vittima principale, insieme a tutti gli altri gruppi perseguitati dal regime nazista. Dal punto vista più strettamente giuridico, si possono individuare due diversi approcci ad un argomento vasto quanto quello dell'ebraismo e dei diritti umani. Da un lato, una parte della letteratura si concentra nel misurare e verificare la compatibilità della più recente branca del diritto, quella appunto dei diritti umani, con il diritto ebraico. Un diverso approccio alla materia consiste nel ricercare, all'interno della Halachà, una fonte di ispirazione per lo sviluppo e l'applicazione dei diversi diritti umani. A ben vedere, comunque, i due approcci non sono agli antipodi: se il diritto ebraico è compatibile, è perché, in qualche modo, già contiene al suo interno dottrine compatibili con la tematica dei diritti umani, che quindi può contribuire a sviluppare.*

1 Una unione storica

L'ebraismo e i diritti umani hanno una profonda relazione, innanzitutto storica. La dichiarazione universale dei diritti umani approvata dall'Onu nel 1948 è intimamente legate agli orrori della seconda guerra mondiale di cui la popolazione ebraica fu

vittima, insieme a tutti gli altri gruppi perseguitati dal regime nazista. La Shoà è stata una immane tragedia per il popolo ebraico e per l'intera umanità, e non stupisce quindi che da più parti nel mondo ebraico si siano levate parole e manifestazioni di approvazione per le diverse manifestazioni, da parte dei singoli stati e degli organismi internazionali, di sostegno all'affermazione dell'esistenza di diritti umani universali che non possono essere violati dalle singole leggi nazionali. Ne è un esempio la dichiarazione sull'ebraismo e i diritti umani, adottata a Montréal nel 1974 da alcune tra le più importanti organizzazioni ebraiche del Nord America, dove si legge che, alla luce dei contributi che l'ebraismo e l'esperienza ebraica hanno offerto all'affermazione dei diritti umani, questi sono una parte integrante della fede e della tradizione dell'ebraismo.

Dal punto vista più strettamente giuridico, si possono individuare due diversi approcci ad un argomento vasto quanto quello dell'ebraismo e dei diritti umani. Da un lato, una parte della letteratura si concentra nel misurare e verificare la compatibilità della più recente branca del diritto, quella appunto dei diritti umani, con il diritto ebraico. Un diverso approccio alla materia consiste nel ricercare, all'interno della *Halachà*, cioè del diritto ebraico, una fonte di ispirazione per lo sviluppo e l'applicazione dei diversi diritti umani.

2 Diritti umani, partendo dai doveri

Per le particolari tassonomie del diritto ebraico (*Halachà*), la compatibilità tra ebraismo e diritti umani può suscitare delle difficoltà di adattamento. La *Halachà*, infatti, è un diritto basato non sui diritti ma sui doveri, che sono derivazione diretta del fine ultimo dell'umanità, che è di servire il Signore. Servire il Signore comporta obbedire, e non pretendere; significa doveri e non diritti. La centralità del dovere riguarda non solo i rapporti

tra l'umanità ed il Signore, ma anche i rapporti tra gli individui.¹ L'espressione verbale "diritti umani" è assente dalle fonti ebraiche.² Ciononostante, gli autori hanno compiuto uno sforzo per conciliare le due diverse impostazioni e la conciliazione tra diritti umani e doveri dell'ebraismo può passare attraverso diverse strade. Ne diamo qui una breve rassegna.

Per alcuni, una teoria basata sui doveri sarebbe addirittura più congeniale alla tutela dei diritti umani. Infatti, preservare un ambiente e una società che permettano lo svolgimento dei propri doveri, e non un ambiente destinato principalmente al soddisfacimento dei propri diritti, sarebbe migliorativo per il bene comune. Secondo questa visione, troppa enfasi sui diritti individuali va a detrimento del bene comune e della società nel suo complesso, a cui l'individuo deve contribuire, piuttosto che porsi in posizione di pretesa.

Un esempio del fatto che un approccio basato sui doveri più che sui diritti può aiutare il benessere collettivo ci viene da R. Cover. In un articolo del 1987,³ l'autore esamina il diritto all'istruzione. Dalla sua analisi emerge come il diritto all'istruzione, nella sua formulazione letterale, esplicita un bisogno di istruzione, ma non indica chi sia tenuto poi a fornire l'istruzione. Il diritto non prevede un preciso destinatario che prenda in carico il soddisfacimento del diritto, ma piuttosto un'aspirazione che grava su una non meglio identificata collettività. Il diritto ebraico prevede, invece, un obbligo di istruire distribuito tra differenti soggetti: il padre, l'insegnante, chi ha mezzi materiali, nel senso che deve provvedere all'istruzione di chi non può permettersi un'istruzione, e, in ultimo, la comunità nel suo insieme.

- 1 A. Maoz, *Can Judaism serve as Source of Human Rights?* Tel Aviv University Working papers, 2005, n. 7, 680; Y. Leibowitz, *Judaism, Human Values and the Jewish State*, Cambridge, 1992, 14; S.D. Goitein, *Human Rights in Jewish Thought and Life in the Middle Ages*, in D. Sidorsky (cur.), *Essays on Human Rights - Contemporary Issues and Jewish Perspective*, Philadelphia, 1979, 247.
- 2 M.R. Konvitz, Introduction, in M.R. Konvitz, *Judaism and Human Rights*, cit., 13.
- 3 R.M. Cover, *Obligations: A Jewish Jurisprudence of the Social Order*, 6 J.L. & Religion 65 (1987).

Il dovere è imposto direttamente dal Signore e la sua violazione costituisce una violazione di un suo ordine. In ultima analisi, secondo Cover, il fatto che l'intero sistema sia basato su doveri e non su diritti non comporta una impossibilità di garantire ciò che in altri sistemi è il soddisfacimento di un diritto, anzi in molte situazioni il risultato può essere anche migliore.

David Novak affronta in modo diverso il problema della correlazione tra diritti e doveri, per elaborare una teoria che accomodi all'interno del sistema dei doveri la teorica dei diritti umani.⁴ Punto di partenza di David Novak è la constatazione che la nozione di diritto è correlativa all'idea di dovere e che quindi l'ebraismo è un sistema di doveri correlativi al diritto supremo del Signore. Ma per Novak il sistema non finisce con questa relazione e con la rottura della correlazione. Egli immagina un sistema più complesso che comprende le seguenti relazioni: 1) Il Signore nei confronti delle persone; 2) le persone nei confronti del Signore; 3) il Signore nei confronti della comunità; 4) la comunità nei confronti del Signore; 5) le persone nei confronti delle persone; 6) le persone nei confronti della comunità; 7) la comunità nei confronti delle persone. David Novak analizza singolarmente queste sette diverse relazioni che legano la persona, la comunità ed il Signore per dimostrare come i diritti umani emergono dall'ebraismo. All'interno di queste relazioni, troviamo quindi la creazione dell'uomo e della donna ad immagine del Signore, il rapporto tra il Signore e l'umanità che si basa sui comandamenti, e quindi su un ordine, e non su comandi ad hoc, il rapporto che lega la comunità al Signore, basato sul diritto e non sulla forza militare o la paura. I rapporti tra i singoli ed tra i singoli e la comunità delineano una attenzione delle fonti per la dignità umana, la solidarietà e la reciprocità. Oltre alla giustizia, comandata dal Signore, le fonti mettono in evidenza come sia importante creare una società in cui sia presente una vita del-

4 D. Novak, *Religious Human Rights in the Judaic Tradition*, 10 Emory Int'l L. Rev. 69 (1996).

la comunità, che favorisce lo sviluppo dei valori della dignità e del rispetto. Per David Novak, quindi, se è vero che la religione ebraica è basata sui doveri più che sui diritti, è anche vero che le fonti prevedono un reticolo di relazioni molto più complesso che il solo dovere dei singoli nei confronti del Signore, ed è all'interno di queste relazioni che traggono la loro esistenza diverse tematiche che riguardano i diritti umani.

Una riflessione importante sui rapporti tra *Halachà* e diritti umani viene da Suzanne Last Stone. Questa studiosa non pone al centro della sua analisi la compatibilità tra diritti umani ed ebraismo. Secondo questa autrice, nonostante la compatibilità, i diritti umani non nascono dalla tradizione religiosa e devono quindi essere considerati come qualunque altra legge dello Stato cui il diritto ebraico deve conformarsi secondo il principio "dina de malkutà dina".⁵ Se i diritti umani sono la branca del diritto positivo più rilevante di questo secolo, allora è corretto, per la *Halachà*, che la *Halachà* stessa incorpori i diritti umani al suo interno, li osservi e li implementi, come in altri secoli ha fatto per il diritto fiscale, per il diritto sulle espropriazioni oppure, più recentemente, con il diritto internazionale.

3 Traduzione e avvicinamento di concetti

Altri autori ritengono, invece, che si possano conciliare le due tradizioni giuridiche, diritti umani ed ebraismo, a prescindere dalla diversa impostazione e distinzione tra diritti e doveri. Secondo questa differente visione della compatibilità, lo studioso dovrà comprendere come una serie di situazioni che nei diritti positivi sono tutelate come protezione dei diritti umani possono trovare protezione nel diritto ebraico.

Un primo approccio individua nei principi Noachidi il punto di

5 Cioè la legge del Re è legge. Si tratta di un principio halachiko che regola i rapporti tra il diritto dello Stato e la *Halachà* stessa. Da ultimo, in italiano, cfr. A. Di Porto, *Dinà de Malkutà Dinà*, in I. Zuanazzi – M.C. Ruscazio (curr.), *Le relazioni familiari nel diritto interculturale*, Roma, 2018, 95.

partenza elaborare la piena compatibilità dei diritti umani all'interno della Halachà. Viene evidenziato come il diritto ebraico contenga certamente un concetto di "diritto naturale", anche se non un catalogo di "diritti naturali". L'espressione "diritti umani" non compare nei testi ebraici classici, così come è piuttosto assente il termine "diritti in generale".⁶ Sebbene le fonti scritte non usino il termine "diritti umani", in molti luoghi sono protette una serie di situazioni che possono ben essere identificate con i vari diritti umani. Tra questi, sveltano i principi Noachidi che riguardano tutti gli esseri umani, e non il solo popolo ebraico e tutelano l'eguaglianza, la dignità della persona, la vita ed il diritto di proprietà. È a partire da questi che si può elaborare una teoria generale dei diritti umani. Sarebbe quindi possibile, proprio a partire da questi principi, accedere anche per la *Halachà* all'intero mondo dei diritti umani.

Un differente approccio si basa sull'avvicinamento di concetti. Il punto di partenza della riflessione è sempre il medesimo: la mancanza di un vocabolario adatto a tradurre i termini "diritti umani". Tale assenza non impedisce però che i singoli diritti umani possano essere già presenti e tutelati anche nel diritto ebraico. La mancanza di una teoria dei diritti umani nella letteratura rabbinica richiede allo studioso, che voglia dimostrare la compatibilità, lo sforzo di avvicinare i concetti più che una esatta traduzione.⁷

Il manuale di diritto ebraico di Menachem Elon costituisce l'esempio più importante di come i singoli diritti umani abbiano già trovato il loro posto nel diritto ebraico, seppur sotto altri nomi.⁸ Egli dedica dieci capitoli del suo testo agli "Human rights" ed il modo in cui il giudice Elon procede è indicativo della sua visione del posto che i diritti umani devono occupare nel diritto ebraico. Questi sono nominati uno per uno e per ognuno

6 M.R. Konvitz (cur.), *Judaism and Human Rights*, New York, 1972, 13.

7 D. Sidorsky (cur.), *Essays on Human Rights - Contemporary Issues and Jewish Perspectives*, Philadelphia, 1979, 215.

8 M. Elon, *Jewish Law (Mishpat Ivri): Cases and Materials*, Newark -NJ, 1999, 441 e ss.

di essi sono proposti materiali, tratti dalla Torah e dal Talmud, che ne giustificano l'esistenza. A questi materiali, si aggiungono quelle sentenze della Corte Suprema israeliana, tradotte in inglese, che rinvencono nella *Halachà* una fonte importante a sostegno dell'esistenza degli specifici diritti umani. Il volume di Elon analizza, quindi, uno per uno i diversi diritti umani che sarebbero già presenti nel diritto ebraico: la dignità umana, la libertà personale, la parità tra uomo e donna, la libertà di pensiero, la libertà di parola, la tutela delle minoranze, l'obiezione di coscienza al servizio militare, i diritti del detenuto, il diritto di difesa e il diritto di avere un avvocato. Tra questi, il primo ad essere analizzato è la dignità umana, che è già indicata dal Talmud come prevalente rispetto ad un comandamento negativo contenuto nella Torah. Nel Talmud babilonese, Berachot 19b, si legge: "Il rispetto della dignità umana è talmente importante che ha la precedenza su un divieto della Torah".⁹

Un altro approccio per dimostrare come i diritti umani trovino riconoscimento nel diritto ebraico è quello di trovare nel diritto ebraico un principio fondamentale da cui far derivare la teorica stessa dei diritti umani. Suzanne Last Stone mette in evidenza l'importanza della creazione dell'uomo e della donna ad immagine del Signore per il fondamento stesso dei diritti umani.¹⁰ La sacralità dell'umanità chiede uguaglianza e dignità. La sua importanza è a tal punto centrale che vi è richiamo espresso alla creazione dell'uomo ad immagine di Dio nella stessa Dichiarazione americana di indipendenza.

Un altro spunto di riflessione sulla presenza dei diritti umani all'interno della *Halachà* considera i destinatari dei comandamenti dati dal Signore sul Monte Sinai.¹¹ I comandamenti non

9 Talmud Babilonese, Trattato Berachot, traduzione italiana a cura di Rav Gianfranco Di Segni, Firenze, 2017, tl, 243.

10 S. Last Stone, Religion and Human Rights. Babel or Translation, Conflict or Convergence? In H. Dagan, S. Lifshitz, Y. Z. Stern, Religion and the Discourse of Human Rights, the Israel Democracy Institute, 2014 (<http://en.idi.org.il>)

11 D. Wermuth, *Human Rights in Jewish Law: Contemporary and Rabbinic Conceptions*,

hanno infatti destinatari, ma la letteratura rabbinica ha ritenuto che fossero destinati esclusivamente al popolo ebraico. Però, ad esempio, il divieto di uccidere non è limitato al solo caso in cui la vittima sia un ebreo, ma impegna tutti: per il popolo ebraico, perché lo comanda il Signore; per gli altri, e quindi il divieto di uccidere un Gentile, per far progredire la pace o per evitare ostilità. In questo modo, i doveri imposti al popolo ebraico di rispetto della vita sono comunque garantiti a tutti attraverso la via dell'interpretazione estensiva del divieto. Anche questo spunto sarebbe un indizio della piena compatibilità all'interno del diritto ebraico della teorica dei diritti umani, sicuramente la più importante innovazione nel campo del diritto nel XX secolo, se si ha riguardo alla loro storia più recente. Anche in questo campo, il contributo della Last Stone è degno di nota. L'argomento che interessa la Last Stone in particolare è piuttosto la posizione dei non ebrei riguardo a questa affermazione, per capire se tali diritti siano veramente universali.¹² Mentre i comandamenti e i doveri della *Halachà* obbligano solo gli Ebrei, i principi Noachidi sono comandamenti rivolti a tutta l'umanità. Ma poiché tutta l'umanità è fatta ad immagine di Dio, anche i comandamenti devono riguardare tutti, e non solo gli Ebrei. L'argomento, che estende la protezione dei diritti fondamentali al di là del popolo ebraico, non è semplice: già nella Bibbia c'erano evidenti diversità tra gli Ebrei e i popoli idolatri, e la diversità giustificava un diverso trattamento giuridico. Con la scomparsa del Paganesimo e degli idolatri e l'avvento del Cristianesimo, gli atteggiamenti cambiano. L'autrice ricorda Rav Menahem Meiri (Provenza, 1249-1316), che riconosceva come anche ai Cristiani debba essere riconosciuta piena eguaglianza giuridica, dal momento che non sono idolatri. Sembra quindi possibile per questa autrice rinvenire implicitamente nel diritto ebraico l'idea che ci siano diritti che pertengono agli uomini in quanto tali (qui forse il ragionamento non corre, e bada che gli idolatri esistono

32 U. Pa. J. Int'l L. 1101 (2011), 1107-8.

12 S. Last Stone, *A Jewish Perspective on Human Rights*, Society, 2004, 17.

ancor oggi, non tutti sono cristiani o musulmani...), e deriverebbero dalla creazione dell'umanità ad immagine di Dio.

4 Il diritto ebraico, fonte di ispirazione dei diritti umani. L'esempio della dignità umana

Per alcuni studiosi è importante analizzare non solo la compatibilità tra diritti umani e diritto ebraico, ma anche quale contributo possa portare la tradizione giuridica ebraica al contenuto dei singoli diritti umani.

Un esercizio è quello di vedere in quale misura il diritto ebraico è citato nelle sentenze dei diversi sistemi giuridici per valutare l'influenza che la tradizione giuridica ebraica ha avuto sui diversi diritti positivi. A. Maoz riporta numerosi esempi di sentenze in cui giudici statunitensi fondano le loro decisioni anche sul diritto ebraico. Il collegamento tra diritto statunitense e diritto ebraico è dato dall'interesse dei padri pellegrini nei confronti del Vecchio Testamento.¹³ Chi ha studiato la circolazione del modello del diritto ebraico all'interno del diritto degli Stati Uniti, come illustra Maoz, ritiene che il lascito del diritto ebraico al diritto degli Stati Uniti sia parte della cultura giuridica statunitense. Tra questi, il giudice Brandeis riteneva che gli ideali statunitensi del ventesimo secolo fossero idee già vecchie di secoli nella cultura ebraica.¹⁴

Attraverso questi studi, si può giungere a dimostrare che i valori occidentali legati ai diritti umani derivano parte della loro sostanza dall'antico testamento e dalle fonti ebraiche classiche e quindi che il diritto ebraico gioca, così come già ha fatto nel passato, un ruolo importante nel dar forma ai singoli diritti umani.¹⁵

13 A. Maoz, *Can Judaism serve as a Source of Human Rights?*, cit., 689.

14 La vita del giudice Brandeis, considerato "the Jewish Jefferson", è stata recentemente oggetto dello studio di J. Rosen, *Louis D. Brandeis: American Prophet*, Yale University Press, New Haven and London, 2016, per commemorare i 100 anni della nomina a giudice della Corte Suprema.

15 Non è qui il caso di addentarci nel problema di quanto la cultura giuridica degli Stati Uniti sia debitrice alla cultura giuridica ebraica, tema che ha già suscitato

Tra i molti esempi di diritti umani cui può contribuire il diritto ebraico, il più denso di significato riguarda la dignità personale. Il rispetto della dignità umana è uno dei diritti umani fondamentali nelle Carte internazionali dei diritti dell'uomo. Compare nella Dichiarazione dei Diritti dell'uomo dell'Onu del 1948 e da qui si diffonde in numerose altre Carte dei diritti umani, tra cui quella del Consiglio d'Europa oltre che, poi, in numerose costituzioni occidentali.¹⁶ La protezione della dignità umana è particolarmente in sintonia con la tradizione giuridica ebraica.¹⁷ A dimostrazione, non è certamente casuale che la dignità umana abbia attratto l'attenzione di alcuni tra i più eminenti giudici della Corte Suprema israeliana.¹⁸

Come espressione linguistica, la dignità umana non ha un preciso riscontro nella lingua ebraica. Così come per il termine "Diritti umani", anche il termine "dignità umana" è assente dal vocabolario ebraico. Il termine che viene usato con significato equivalente a quello di dignità umana è "*kavod ha-beriot*", cioè l'onore delle creature umane (qui sarebbe bene dare esempi testuali: per esempio, come è tradotta la costituzione tedesca in ebraico, o come è tradotta la carta ONU?). Questo valore è alla base degli insegnamenti dell'ebraismo e ne orienta le interpretazioni e le applicazioni. Il *Kavod ha-beriot* è un valore supremo ed è superiore agli stessi comandamenti.¹⁹ La sua origine è da riportare alla Genesi, dove è scritto che l'uomo e la donna sono

un certo dibattito su tematiche diverse da quelle dei diritti umani. Per maggiori approfondimenti: A. Maoz, *Can Judaism serve as a Source of Human Rights*, cit., 688; S. Last Stone, *In Pursuit of the Counter-Text: The Turn to the Jewish Legal Model in Contemporary American Legal Theory*, 106 Harv. L. Rev. 813 (1992).

16 A. Barak, *Human Dignity. The Constitutional Value and the Constitutional Right*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, pp. 34-48 per le Convenzioni internazionali e pp. 49-65 per le carte costituzionali che prevedono la dignità umana come un diritto fondamentale.

17 A. Barak, *Human Dignity*, cit., p. 18-22.

18 A. Barak, *Human Dignity*.; H.H. Cohn, *On the Meaning of Human Dignity*, 13 *Israel Yearbook on Human Rights* 226 (1983).

19 Talmud Babilonese, trattato Berakhot, 19 b. Cfr T. Paine, *The Rights of Man*, Londra, 1915, 43.

creati ad immagine del Signore.²⁰ Quindi, chi viola il diritto alla dignità degrada l'immagine del Signore. Questo verso del Pentateuco, che Maoz giustamente presenta come "succinto", può essere considerato come la base della tutela dei diritti umani all'interno dell'Ebraismo. Ben Azzai, uno studioso del IV secolo, fa derivare da questo verso il principio secondo cui tutti gli uomini, ebrei o non ebrei, sono creati uguali, senza differenza di sesso, razza o religione, e devono quindi essere trattati in modo uguale. La dignità umana è quindi strettamente connessa all'eguaglianza nella tradizione giuridica ebraica. Ed eguaglianza significa anche eguaglianza di fronte alla legge, dal momento che non possono essere fatte preferenze da parte del giudice.

Da un unico verso della Torah, sarebbero quindi derivati nella tradizione ebraica tre diritti fondamentali presenti nella società: il diritto al rispetto della dignità personale, il diritto all'uguaglianza e l'uguaglianza dei singoli, indipendentemente dalla loro posizione sociale, di fronte alla legge. Il corpus di norme e commenti elaborati intorno a questi concetti dalla tradizione giuridica ebraica ben può essere fonte di ispirazione per lo sviluppo di questi stessi diritti in una società laica.

5 Conclusioni

Ciò che emerge dall'analisi della relazione tra ebraismo e diritti umani, è la volontà da parte degli studiosi di diritto ebraico di non ritirarsi di fronte alla protezione dei diritti umani, così come concepiti dalla tradizione giuridica occidentale, la quale tra le proprie radici annovera l'ebraismo. Abbiamo visto come questo può accadere: la compatibilità tra le due diverse tradizioni giuridiche può essere stabilita in modi diversi. Possiamo ritenere che i diritti fondamentali siano comunque presenti all'interno della Torah, oppure possiamo ritenere che questi vadano riconosciuti come diritto positivo dei sistemi giuridici in cui ope-

²⁰ Genesi, 1, 26-27.

rano i decisori, e che essi siano quindi integrati nella *Halachà* secondo il principio “Dina de Malkutà Dina”. Abbiamo anche visto lo sforzo di integrare la tradizione giuridica ebraica con la teorica dei diritti umani, analizzando come ed in che modo la *Halachà* possa fornire strumenti al giurista per l’elaborazione dei diversi diritti umani.

Tutti i diversi approcci dimostrano una apertura dell’ebraismo verso questo strumento giuridico che è stato rinsaldato perché non si verificassero più tragedie immani quali la Shoà.

H. DAGAN, SH. LIFSHITZ, Y. Z. STERN (curr.), *Religion and the Discourse of Human Rights*, The Israel Democracy Institute, Gerusalemme, 2014.

S. DANIEL BRESLAUER, *Judaism and Human Right. A Bibliographical Survey*, Westport, Ct, 1993.

M. BROYDE – J. WITTE (curr.), *Human Rights in Judaism*, Northvale – NJ, Gerusalemme, 1984.

M. DI MARCO – S. FERRARI, *Ebraismo e Cristianesimo nell’età dei diritti umani*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2018.

M. KONVITZ (cur.), *Judaism and Human Rights*, 2a ed., New Brunswick – NJ, Londra, 2001.

Y. LEIBOWITZ, *Judaism, Human Values and the Jewish State*, Cambridge, 1992, 14A. MAOZ, *Can Judaism Serve a Source of Human Rights*, Tel Aviv University Law School Faculty Papers, 2005, n. 7.

D. SIDORSKY (cur.), *Essays on Human Rights – Contemporary Issues and Jewish Perspective*, Philadelphia, 1979.

D. WERMUTH, *Human Rights in Jewish Law: Contemporary Juristic and Rabbinic Conceptions*, 32 U. Pa. J. Int’l L. 1101 (2011).

Diritti umani e religioni: dall'universale al particolare

Giuseppe Giordan

Giuseppe Giordan insegna Sociologia delle religioni all'Università di Padova dove coordina il dottorato internazionale su "Human Rights, Society, and Multi-level governance". Cura con Luigi Berzano e Enzo Pace l'Annual Review of the Sociology of Religion ed è stato General Secretary dell'International Society for the Sociology of Religion. I temi sui quali sta lavorando sono la spiritualità nell'epoca postsecolare, la presenza delle chiese Ortodosse in Italia, e il rapporto tra le religioni e diritti umani.

Abstract: *La relazione tra Diritti umani e religioni è complessa e controversa: se da una parte ci sono coloro che sostengono che tra i due termini non ci possa essere compatibilità, altri sono convinti che le religioni non solo non siano un ostacolo per l'affermazione dei diritti umani, ma di fatto siano uno strumento necessario per la loro comprensione e applicazione concreta. Andando oltre questo approccio dualistico, l'obiettivo del workshop è cercare di evidenziare come tanto le religioni quanto i diritti umani, al di là delle loro pretese universalistiche, debbano essere compresi all'interno di contesti sociali e culturali specifici. La loro relazione, quindi, sortisce risultati diversi al variare dei contesti in cui essi interagiscono.*

Introduzione

Il rapporto tra diritti umani e religioni è un buon esempio di "convivenza ambigua" tra due universali -i diritti umani da una parte e le religioni dall'altra- che può però essere compreso in maniera adeguata solo a partire dalle condizioni concrete e particolari nelle quali tale rapporto si colloca. Si tratta di una relazione alquanto complessa e controversa che solitamente viene risolta contrapponendo due prospettive diverse: da una

parte ci sono coloro che sostengono che tra i due termini non ci possa essere alcuna forma di compatibilità, e dall'altra c'è chi sostiene che le religioni siano uno strumento necessario per la comprensione e l'applicazione concreta dei diritti umani.

Come hanno mostrato John Witte e M. Christian Green (2012), entrambi i fronti hanno le loro buone ragioni: non occorre risalire alla ferocia delle crociate o alla crudeltà delle guerre di religione che insanguinarono l'Europa nel XVI secolo per mostrare come la religione possa diventare pericolosa se decide di abbracciare la violenza per imporre le proprie credenze. Anche oggi possiamo vedere tante forme di violenza, più o meno esplicita, esercitata nel nome di dio. Ma le ragioni dell'incompatibilità tra i due universali andrebbero ben oltre il tema della violenza: essa risalirebbe alla struttura stessa che fonda le due istituzioni. Se i diritti umani tutelano la libertà di scelta e la dignità di ogni persona, le religioni poggiano su un sistema gerarchico che richiede ai loro adepti la sottomissione e l'obbedienza all'autorità: libertà da una parte e obbedienza dall'altra sembrerebbero davvero inconciliabili. E tuttavia, sostengono dall'altra parte non pochi studiosi, è innegabile che le religioni, appellandosi ai principi della pace e dell'amore universale, siano uno strumento che rende concreta l'astrattezza dei principi universali proclamati nei trattati universali: molte campagne di lotta contro la povertà, l'abbandono, l'assenza di educazione, lo sfruttamento delle donne, sono portate avanti anche da associazioni direttamente o indirettamente riconducibili alle religioni.

L'obiettivo del nostro breve contributo è quello di andare oltre queste due narrative, mostrando sinteticamente come la complessità di tale rapporto può essere affrontata in maniera più adeguata analizzando come tanto i diritti umani come le religioni, al di là delle loro retoriche e delle loro pretese universalistiche, debbano essere compresi all'interno di contesti sociali e culturali specifici. In altre parole, è solamente passando

dall'universale dei principi al particolare delle situazioni quotidiane che noi possiamo tentare una risposta alla domanda se e come le religioni siano o no compatibili con i diritti umani. E per analizzare le specificità dei singoli contesti sociali e culturali è necessario attrezzarsi con una strumentazione teorica che ci renda poi capaci di fare ricerca empirica su una tematica, quella del rapporto tra religioni e diritti umani, ancora poco studiata in ambito sociologico (Breskaya, Giordan e Richardson 2018). Nelle prossime pagine, dopo aver analizzato come il concetto di religione sia stato definito all'interno dei documenti internazionali sui diritti umani, vedremo come tali standard internazionali sulla libertà di/dalla religione debbano misurarsi sempre di più con il pluralismo culturale e religioso contemporaneo: all'interno di questa cornice offriremo infine una definizione del concetto di libertà di/dalla religione che vada oltre la dimensione puramente giuridica, consentendoci così di poter studiare empiricamente i vari contesti che danno concretezza alla dinamica religione-diritti umani.

Diritti umani e religione: gli standard internazionali

Contrariamente a quanto comunemente si pensa, non c'è accordo tra gli studiosi su come definire il concetto di religione, e questo elemento di incertezza ha delle conseguenze notevoli nel momento in cui si cerca di normare tale fenomeno sociale. Vale la pena a tal proposito evocare alcuni documenti internazionali che hanno definito specificamente cosa si intenda per libertà di/dalla religione: anche se quanto diremo sarà molto sintetico e per necessità di spazio non approfondito, risulterà sufficiente mettere in evidenza alcuni dettagli per illustrare come il concetto di religione porti con sé una quantità considerevole di questioni aperte, sia a livello di definizione teorica come anche a livello di pratiche quotidiane.

I trenta articoli della Dichiarazione universale dei diritti umani

del 1948 presentano una lista molto articolata dei diritti civili e politici, come anche di quelli sociali ed economici. La libertà di religione, in tale contesto, fu pensata come un elemento importante da tutelare e la sua importanza emerge fin dall'inizio del documento: fin dal Preambolo se ne parla in termini di "libertà di credenza", mettendola tra i bisogni fondamentali di ogni uomo e di ogni donna, quasi si trattasse di un bisogno essenziale (Evans 1997).

Secondo le parole del Preambolo:

"Considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo;

Considerato che il disconoscimento e il disprezzo dei diritti umani hanno portato ad atti di barbarie che offendono la coscienza dell'umanità, e che l'avvento di un mondo in cui gli esseri umani godano della libertà di parola e di credo e della libertà dal timore e dal bisogno è stato proclamato come la più alta aspirazione dell'uomo (...)"

Nelle bozze che portarono poi alla versione definitiva dell'Articolo 18 (inizialmente previsto come Articolo 16), una prima formulazione del principio di libertà religiosa recitava: "1) La libertà individuale di pensiero e di coscienza, di avere e di cambiare credenza, è un diritto sacro e assoluto; 2) Ogni persona ha il diritto, sia da sola che in comunità con altre persone, e in pubblico o in privato, a manifestare le proprie credenze nel culto, negli insegnamenti e nella pratica". (Report CHR 1947)

Nella versione finale l'Articolo 18 viene riscritto in un unico paragrafo e recita: "Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; tale diritto include la libertà di cambiare di religione o di credo, e la libertà di manifestare, isolatamente o in comune, e sia in pubblico che in privato, la propria religione o il proprio credo, nell'insegnamento, nelle

pratiche, nel culto e nell'osservanza dei riti”.

I cambiamenti rispetto alla bozza sono fondamentalmente due: nella versione definitiva compare la parola “religione” e scompare il riferimento al “sacro” come fondamento dei diritti. Secondo alcuni studiosi il lemma “religione” era stato evitato nella stesura della bozza per non incorrere in veti incrociati da parte di non credenti o da parte di coloro che, pur essendo credenti, non si ritrovavano in una religione tradizionale. Allo stesso tempo, cancellando il riferimento al sacro come fondamento della legittimità dei diritti umani, viene affermata la concezione laica e secolare dei diritti, e in questa prospettiva la libertà di religione è messa assieme alla libertà di pensiero, di coscienza e di credenza. E' evidente che a questo punto era necessaria una qualche definizione di religione, e questa doveva tenere insieme le diverse visioni sulla religione che i rappresentanti dei vari Stati avevano in mente.

Il delegato dell'Unione Sovietica, ad esempio, provenendo da una prospettiva atea, era interessato a garantire la dignità del pensiero scientifico e dei liberi pensatori “i quali con la loro ragione avevano portato al superamento di credenze ormai superate e fuori moda e dei fanatismi religiosi” (Evans 1997, 185). Il rappresentante svedese, invece, provenendo da una Nazione in cui era presente una religione di Stato (la Chiesa Luterana di Svezia è stata religione di Stato fino all'anno 2000), manifestò la propria preoccupazione per garantire la libertà di religione a coloro che non appartenevano all'unica religione ufficialmente riconosciuta. Il delegato dell'Arabia Saudita, partendo da un contesto sociale, culturale e religioso ancora diverso per rapporto ai precedenti, mise in discussione la possibilità prevista nell'Articolo 18 di cambiare la propria religione, evidenziando come la questione della conversione sia problematica all'interno dell'Islam.

Lungi dall'essere discussioni astrattamente teoriche, questo di-

battito mette in evidenza come il tema della religione sia altamente sensibile e la sua rilevanza dipende dai diversi contesti sociali e culturali in cui si inserisce. Ma le discussioni che hanno portato alla formulazione finale del principio della libertà di/dalla religione sottolineano anche la necessità di considerare attentamente il divario tra le formulazioni giuridiche, uguali per tutti in tutto il mondo, e la concretezza dei contesti nei quali tali formulazioni vengono percepite, applicate e implementate. Vista da un'altra prospettiva, potremmo dire che sono proprio i diversi contesti sociali-culturali-religiosi a contribuire alla formulazione dei principi astratti dei diritti, compresi quelli legati alla religione.

Giusto per rimanere sulla questione della conversione all'interno dell'Islam, le pressioni per riformulare quella parte dell'Articolo 18 della Dichiarazione universale vennero recepite all'interno della Convenzione internazionale sui diritti civili e politici (1966), dove "la libertà di cambiare la propria religione" venne sostituita con "la libertà di avere o di adottare una religione". Trattando il tema della libertà di/dalla religione in maniera più articolata, l'Articolo 18 della Convenzione sui diritti civili e politici recita: "1) Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione. Tale diritto include la libertà di avere o di adottare una religione o un credo di sua scelta, nonché la libertà di manifestare, individualmente o in comune con altri, e sia in pubblico sia in privato, la propria religione o il proprio credo nel culto e nell'osservanza dei riti, nelle pratiche e nell'insegnamento; 2) Nessuno può essere assoggettato a costrizioni che possano menomare la sua libertà di avere o adottare una religione o un credo di sua scelta; 3) La libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo può essere sottoposta unicamente alle restrizioni previste dalla legge e che siano necessarie per la tutela della sicurezza pubblica, dell'ordine pubblico e della sanità pubblica, della morale pubblica o degli altrui diritti e libertà fondamentali; 4) Gli Stati parti del presente Patto si

impegnano a rispettare la libertà dei genitori e, ove del caso, dei tutori legali, di curare l'educazione religiosa e morale dei figli in conformità alle proprie convinzioni”.

Evidenziamo ancora come non sia facile, per i giuristi come anche per i politologi o i sociologi, catturare il concetto di religione, e i diversi documenti tentano di volta in volta di presentarne nuovi aspetti e di precisarne quelli già acquisiti. Come abbiamo appena detto, è il contesto a giocare il ruolo chiave per comprendere cosa sta dietro all'etichetta “libertà di/dalla religione”, e per contesto facciamo riferimento per esempio al fatto di trovarci all'interno di uno Stato ateo, oppure che privilegia una religione a scapito delle altre, oppure che relega il fatto religioso alla sfera intima e privata; oppure se i credenti sono una netta minoranza in un contesto secolarizzato o, al contrario, se c'è una religione di maggioranza che mette a rischio la libertà delle minoranze religiose e dei non credenti, e se ne ha la forza potrebbe anche mettere a repentaglio l'autonomia dello Stato. Tutte variabili che contribuiscono a definire cosa si intende concretamente per “libertà di religione”.

La libertà religiosa e la questione del pluralismo

Tale diversità di contesti è oggi ancora più complessa di quanto non lo fosse quando i documenti che abbiamo sinteticamente esposto sono stati redatti. Nel giro di pochi decenni la diversità sociale, culturale e specificamente religiosa ha assunto una dimensione pervasiva che tocca tutti gli ambiti della vita sia individuale che collettiva, e proprio il riconoscimento dei diritti umani sembra essere una bussola di riferimento che garantisce a ciascuno il riconoscimento della propria identità all'interno di questo quadro in continuo movimento.

Il concetto di riferimento per descrivere tale diversità, e come vedremo subito per descrivere anche la legittimazione sociale di essa, è quello di pluralismo. Si tratta di un concetto che

mette insieme due dimensioni: una semplicemente descrittiva, dove quindi può essere inteso come “diversità” e “molteplicità”, e una dimensione propriamente normativa, dove si legittima socialmente tale diversità a livello descrittivo (Giordan e Pace 2014). Riflettendo sulla dimensione normativa del pluralismo religioso, James Beckford sostiene che esso promuove sia il rispetto per il valore positivo della diversità religiosa in sé, sia i mezzi per il raggiungimento della coesione e dell’armonia sociale e culturale” (Beckford 2014). Non va inoltre dimenticato che il pluralismo delle società moderne deve considerare non solo la diversità religiosa, ma anche la diversificazione in corso tra credenti e non credenti, il divario religioso/secolare, inclusa anche la varietà di modalità di credere sia tra i credenti che tra i non credenti. Secondo le parole di Peter Berger (2014), “la coesistenza di religioni diverse e la coesistenza di discorsi religiosi e discorsi secolari” è una caratteristica specifica delle società moderne.

Per comprendere come sia complessa la questione del pluralismo, può essere utile ricordare quanto dice Beckford (2014) in riferimento ai significati sociologici del pluralismo religioso. Secondo il sociologo inglese, quando parliamo di pluralismo religioso dobbiamo distinguere e al contempo tenere insieme quattro significati diversi: il primo significato è il già ricordato livello descrittivo, dove pluralismo significa diversità; pluralismo religioso in questo senso significa mappare la crescente diversità religiosa presente all’interno di contesti ritenuti, fino a non molto tempo fa, relativamente omogenei. Tale complessificazione del campo religioso può essere ricondotta sia a fattori esterni alla religione -come ad esempio i crescenti flussi migratori oppure l’affermarsi sempre più rilevante di persone che si dichiarano non credenti- come anche a fattori interni al campo religioso stesso -come le diverse modalità di adesione sia alle credenze che alle pratiche religiose che vengono spesso riasunte con l’espressione “credo a modo mio”-.

Il secondo significato è quello valoriale, dove a livello sociale si diffondono valori quali il dialogo, l'accoglienza della diversità, la legittimazione del diverso. Tale legittimazione della diversità si sostanzia poi nelle interazioni quotidiane tra gli individui e i gruppi (terzo significato) e, passando dal livello micro a quello macro, il pluralismo religioso prende forma a livello istituzionale negli ordinamenti giuridici e nelle politiche pubbliche che regolano e facilitano la diversità (quarto significato).

Il pluralismo religioso, nella panoramica delineata da Beckford, mette insieme tanto la prospettiva individuale come quella sociale, ed entrambe contribuiscono alla definizione del suo significato. Dal punto di vista individuale il pluralismo religioso legittima l'esistenza delle più diverse visioni del mondo, siano esse religiose o meno. In questo senso emerge anche il significato della libertà di/dalla religione, dove gli individui hanno il diritto di decidere quale sia il significato da dare alla propria vita, come raggiungere il proprio benessere, se aderire e come aderire a una religione o a una particolare credenza, mantenendo chiaramente la possibilità di cambiare idea e di convertirsi a un'altra religione o a nessuna forma di credenza religiosa...

Per quanto concerne il versante sociale, il pluralismo religioso si esplicita, a livello strutturale, nelle istituzioni in cui la diversità è un elemento rilevante dell'interazione quotidiana: dal mondo della scuola agli ospedali, dal posto di lavoro agli istituti di pena. Il pluralismo religioso misurato attraverso i gradi di inclusione nelle relazioni sociali dei diversi gruppi religiosi/non religiosi, e specificamente delle minoranze religiose, può essere visto come condizione centrale ed elemento strutturale della libertà religiosa intesa come diritto.

La teoria del pluralismo religioso, in altri termini, consente di comprendere la libertà religiosa come un continuum tra un sistema di significati soggettivi da una parte e i valori sociali dall'altra, e questo consente di tenere insieme il bisogno sog-

gettivo di realizzare la propria crescita spirituale e al contempo di garantire la possibilità di un ordine sociale coeso, pacifico e tollerante.

Definire e studiare la libertà di/dalla religione oltre la prospettiva giuridica

Proprio all'interno della cornice del pluralismo religioso sembra emergere la necessità di comprendere la libertà religiosa in un contesto complesso di interazioni sociali che mettono insieme individui, gruppi, istituzioni, credenti, non credenti e diversamente credenti. Come ha sottolineato Rafael Domingo (2014, 232), "il paradigma originale della libertà religiosa è stato ampliato negli ultimi due secoli in due direzioni fondamentali: in primo luogo, per proteggere le religioni e le credenze non trascendenti; in secondo luogo, per proteggere la cosiddetta libertà dalla religione". Queste due dinamiche hanno chiaramente ridefinito il modo di considerare la religione stessa: la centralità del soggetto autonomo, capace di fare scelte libere anche in ambito religioso, ha spostato il baricentro del modo di intendere il rapporto con il sacro. Non più l'obbedienza (spesso) irreflessa ai dettami di un'autorità religiosa esterna, ma l'autonomizzazione di percorsi spirituali che possono svolgersi dentro, ma più spesso ai margini se non del tutto fuori dei confini delle religioni tradizionali (Giordan 2016). In quest'ottica, ogni individuo ha il diritto di aderire, ma anche di non aderire, alla religione.

Questo cambiamento all'interno del campo religioso si intreccia con la nascita e il diffondersi dei nuovi movimenti religiosi, ma anche con un processo di desacralizzazione del mondo sociale e anche religioso, registrando il moltiplicarsi di visioni del mondo teistiche e non teistiche (Berzano 2019), con l'affermarsi di un fenomeno relativamente nuovo etichettato come *religious nones*. Proprio tali cambiamenti costringono gli Stati a prendere posizione per regolare e normare, sia dal punto di vista stret-

tamente giuridico ma ancor di più a livello di pratiche sociali, l'interazione tra credenti in diverse religioni e tra credenti e non credenti. La libertà religiosa, da principio assiologico e normativo che tutela la libertà di scelta del soggetto, l'uguaglianza tra i cittadini e in definitiva la dignità umana, diventa uno strumento di specifiche politiche pubbliche le quali, è utile ricordarlo, sono determinate dagli interessi di chi detiene il potere politico (Fox 2020).

Come ha efficacemente sottolineato Gill (2008, 8), "gli interessi in gioco nel determinare la natura della libertà religiosa riguardano sia gli attori religiosi (leader religiosi, clero e parrochiani) che i governanti secolari (legislatori, presidenti, monarchi e dittatori). Io sostengo che i leader di una religione dominante nella società sono inclini a preferire un regime normativo che discrimini le minoranze religiose, rendendo difficile per loro professare la propria religione e/o ottenere conversioni. Al contrario, le minoranze religiose favoriranno le norme che rendono più facile per il loro clero e i loro membri praticare apertamente la loro fede e fare proselitismo. Il grado di diversità religiosa presente in una società influisce quindi sulla probabilità che prevalga una maggiore libertà religiosa".

La libertà religiosa, in tale prospettiva, può essere perseguita come un vero fine politico attraverso modelli di governance da parte dello Stato (Durham 2012). Jonathan Fox ha dedicato particolare attenzione alla governance statale della religione e ha offerto una griglia interpretativa che analizza quattro dimensioni: la politica ufficiale sulla religione così come è scritta nelle norme costituzionali; le diverse forme di sostegno alla religione; le diverse forme di restrizione nei confronti delle religioni; le discriminazioni nei confronti di una o più religioni (Fox 2015). L'accurata analisi longitudinale e comparativa di Fox ha fatto emergere come la discriminazione verso le minoranze religiose sia l'elemento più rilevante e indicativo del grado di libertà reli-

giosa presente in un Paese.

Come già emerso con sufficiente chiarezza, la libertà religiosa risponde a dei bisogni tanto individuali che collettivi: oltre alla funzione di offrire all'individuo la possibilità di costruirsi autonomamente un significato per la propria esistenza, essa svolge la funzione di strutturare i processi di governance della diversità religiosa. E' evidente che accanto alla dimensione assiologica -il valore della libertà del soggetto in materia di religione- troviamo una dimensione strumentale: la libertà di religione garantisce ad esempio la coesione sociale, favorisce la convivenza pacifica tra aderenti a varie religioni e tra persone religiose e persone non religiose. Con le parole di Carolyn Evans (2001, 29) possiamo dire che "il rispetto dell'autonomia individuale promuoverà anche la nozione di tolleranza e pluralismo all'interno della società".

La libertà religiosa, e lo si può intuire da quanto abbiamo detto finora, non va quindi considerata un dato, una acquisizione raggiunta una volta per tutte: è un processo che intreccia elementi soggettivi e l'interesse delle istituzioni sociali, è un valore ma è allo stesso tempo anche uno strumento di governance. E proprio da questo processo di negoziazione tra interessi diversi emerge come il concetto di libertà di/dalla religione sia il frutto di una costruzione sociale che rende dinamico il significato stesso del concetto.

Come ha recentemente suggerito Olga Breskaya, per poter studiare empiricamente il concetto di libertà religiosa è utile considerarlo un concetto multidimensionale (Breskaya 2020). Lo sforzo di Breskaya è stato quello di misurare la percezione sociale della libertà religiosa tenendo insieme gli elementi soggettivi che abbiamo sopra esposto, con gli elementi socio-politici e socio-religiosi. Secondo la sua ricerca sono emerse cinque dimensioni della libertà religiosa le quali rimandano a cinque diversi domini di significato (Giordan e Breskaya 2019).

Molto sinteticamente, la libertà di di/dalla religione può essere intesa come: 1) autonomia individuale e dei gruppi religiosi; 2) valore sociale; 3) principio di governo del rapporto Stato-Chiesa; 4) standard internazionale proprio dei diritti umani; 5) impatto sociale della *judicialization* della libertà religiosa (le sentenze dei tribunali nazionali e internazionali sui casi che riguardano questioni attinenti la religione hanno un impatto notevole sulla costruzione del significato del concetto di libertà religiosa).

Conclusioni

Tornando alla domanda che ci siamo posti all'inizio di questo contributo -le religioni sono compatibili con i diritti umani?-, quanto abbiamo sinteticamente esposto ci sembra sufficiente per dire che non c'è una risposta secca ed esaustiva. La risposta dipende da come definiamo una religione, dal come tale religione interagisce con i contesti sociali e culturali nei quali è presente, dalla funzione che essa svolge per garantire il benessere personale da un lato e la coesione sociale dall'altro.

All'incrocio di tutti questi interessi si trova un diritto, il principio della libertà religiosa, il quale tutela sia credenti che non credenti, individui e gruppi sociali, in una molteplicità di significati che si inserisce nella dinamica del processo di costruzione sociale del senso del vivere insieme. Un processo di negoziazione non esente da contraddizioni e ritardi, ma il solo che può garantire la coesistenza di persone con sensibilità religiose e non religiose, spirituali e laiche diverse.

Riferimenti bibliografici

Beckford, James A. 2014. "Re-Thinking Religious Pluralism." In *Religious Pluralism. Framing Religious Diversity in the Contemporary World*, edited by Giuseppe Giordan and Enzo Pace, 15–29. Cham: Springer.

Berger, Peter L. 2014. *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*. Boston and Berlin: De Gruyter.

- Berzano, Luigi. 2019. *The Fourth Secularization. Autonomy of Individual Lifestyles*. London, New York: Routledge.
- Breskaya, Olga. 2021. "Studiare la libertà religiosa: una prospettiva sociologica." *Studi di Sociologia* 4: 453–69.
- Breskaya, Olga, and Giuseppe Giordan. 2019. "Measuring the Social Perception of Religious Freedom: A Sociological Perspective." *Religions* 10, no. 4, 274, doi.org/10.3390/rel10040274.
- Breskaya, Olga, Giuseppe Giordan, and James T. Richardson. 2018. "Human Rights and Religion: A Sociological Perspective." *Journal for the Scientific Study of Religion* 57, no. 3: 419–31.
- Convenzione internazionale sui diritti civili e politici. 1966.
- Dichiarazione universale dei diritti umani. 1948.
- Domingo, Rafael. 2014. "A Right to Religious and Moral Freedom?" *International Journal of Constitutional Law* 12, no. 1: 226–47.
- Durham, Cole W. 2012. "Patterns of Religion State Relations." In *Religion and Human Rights: An Introduction*, edited by John Jr. Witte and Christian M. Green, 360–78. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Carolyn. 2001. *Freedom of Religion under the European Convention on Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Malcolm D. 1997. *Religious Liberty and International Law in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fox, Jonathan. 2015. *Political Secularism, Religions, and the State. A Time Series Analysis of Worldwide Data*. New York: Cambridge University Press.
- Fox, Jonathan. 2020. *Thou Shalt Have No Other Gods Before Me: Why Governments Discriminate Against Religious Minorities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gill, Anthony. 2008. *The Political Origins of Religious Liberty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giordan, Giuseppe. 2016. "Spirituality." In *Handbook of Religion and Society*, edited by David Yamane, 197–219. Cham: Springer.
- Giordan, Giuseppe, and Enzo Pace, eds. 2014. *Religious Pluralism. Framing Religious Diversity in Contemporary World*. Springer: New York.
- Report of the Commission on Human Rights (CHR), 2nd Session, 1947, E/600, Annex A, Article 16.
- Witte, John Jr. and Christian M. Green, eds. 2012. *Religion and Human Rights: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

La comunanza etica nella società del pluralismo

Francesco Viola

Francesco Viola è professore emerito di Filosofia del diritto nell'Università di Palermo. È autore di monografie e saggi riguardanti il pensiero politico di Hobbes, il concetto giuridico di autorità, i diritti umani, il multiculturalismo, il rapporto tra diritto e morale, l'ermeneutica giuridica. È stato presidente della Società Italiana di Filosofia del diritto dal 2010 al 2014. È co-direttore delle riviste "Ragion pratica" e "Ars interpretandi" e della collana "Recta Ratio" della casa editrice Giappichelli.

Abstract: *Il pluralismo contemporaneo ha un carattere globale ed epocale. Non è limitato ad una sfera della vita pratica, ma attraversa tutte le forme fondamentali delle relazioni umane, da quelle sociali a quelle politiche, da quelle culturali a quelle etiche. Tuttavia la vita associata richiede una qualche comunanza significativa se non vuole ridursi a mero modus vivendi. Ma nessuna comunanza può essere rilevante se non ha in certo qual modo e sotto qualche aspetto una dimensione etica. Il carattere etico del pluralismo contemporaneo sembra a questo proposito un ostacolo insormontabile. Per questa ragione spesso ci si rifugia in una concezione procedurale delle relazioni umane nella convinzione che il metodo dello svincolamento (avoidance) sia l'unico modo possibile di evitare il conflitto e di assicurare una certa qual coesione sociale. Ma questo tentativo, ammesso che abbia una qualche possibilità di riuscita, priva la vita sociale delle questioni che veramente contano. È possibile seguire un'altra via, attenta al contempo al rispetto del pluralismo etico e ad una comunanza etica significativa?*

1. Introduzione

Parlare di una comunanza etica nella società del pluralismo può sembrare un'impresa impossibile, poiché ciò che il pluralismo

per definizione rifiuta ed ostacola è proprio l'idea di un'etica comune. Se è già ben difficile trovare in generale qualcosa di comune nelle società segnate dal pluralismo in tutte le sue forme possibili ed estreme, a maggior ragione sembra vano sperare in una comunanza etica vera e propria¹. E tuttavia a ben guardare il pluralismo richiede necessariamente una certa comunanza etica nel momento in cui intende dar forma di sé alla vita sociale e politica. Ed è quello che ci accingiamo ad esplorare.

Ai fini del nostro discorso assumeremo il pluralismo contemporaneo come una categoria generale senza fare differenza all'interno di esso tra le sue principali espressioni, quali quelle delle società multiculturali, multietniche e multireligiose. In ogni caso il pluralismo designa la disseminazione di universi di senso tra loro incomunicabili.

Il pluralismo contemporaneo ha assunto oggi una tale complessità da rendere obsoleta la semplicistica raffigurazione rawlsiana di un insieme di "dottrine comprensive" tra loro incompatibili. Il pluralismo, infatti, penetra anche all'interno di concezioni un tempo compatte ed unitarie. Tra le caratteristiche del pluralismo contemporaneo vogliamo segnalare le seguenti condizioni di fatto: 1) la condizione della stretta "vicinanza" delle diversità²; 2) la condizione della "internalità" del pluralismo, che si colloca all'interno di una realtà unitaria di carattere sociale; 3) la condizione della "trasversalità", perché il pluralismo riguarda tutte le

1 Con ciò voglio dire che andiamo alla ricerca di una comunanza etica di carattere sostanziale, poiché c'è anche una comunanza etica di carattere procedurale se è vero che non qualsiasi procedura va bene. Il puro proceduralismo è impossibile.

2 Avviso che userò "diversità" e "differenza" come sinonimi, seguendo l'uso corrente. Ma a rigore la diversità è molto più profonda e radicale della differenza, perché etimologicamente indica un allontanamento dalla comunanza, mentre la differenza è una specificazione all'interno di un legame comune. Si parla, infatti, correttamente di "biodiversità" e non già di "biodifferenza". Cfr. A. Fiorucci, *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 4, 2016, 1, pp. 48-65 ed anche A. Stella, *Identità, differenza e diversità: spunti per una riflessione sulla dialettica immanente alla relazione educativa*, in G. Crinella (a cura), *Scritti e opere in onore di Padre Stefano Troiani nell'ottantesimo genetliaco*, QuattroVenti, Urbino 2007, pp. 617-635.

sfere della vita pratica; 4) la condizione della “frammentazione”, perché il pluralismo erode dall'interno le stesse dottrine comprensive e minaccia la loro compattezza.

Quando si parla di “società del pluralismo”, si avanzano due istanze: l'affermazione del dato di fatto del pluralismo inteso non già come semplice pluralità di interessi, di desideri o di opinioni (cosa che c'è sempre stata), ma come profonda diversità nel modo d'intendere il bene e il male, i fini della vita umana in generale, e radicale differenza nella concezione dell'uomo e del mondo; e al contempo si afferma che questa eterogeneità di visioni non solo coesiste nella stessa società, ma anche dà vita ad una unità sociale vera e propria, dotata di una certa stabilità. Queste due affermazioni sarebbero contraddittorie se non vi fosse sotto qualche aspetto una certa qual comunanza a dispetto del pluralismo estremo, altrimenti la “società del pluralismo” sarebbe nient'altro che un ossimoro.

È anche evidente che la comunanza che si cerca non può essere né quella propria di una comunità culturale, né quella propria di una dottrina morale, né quella che caratterizza una comunità religiosa³. Infatti in tutti questi casi ciò che manca è proprio il pluralismo. In una comunità culturale si condivide la stessa forma di vita, mentre nella moralità positiva si partecipa alla stessa visione del bene e del male e, infine, in una comunità religiosa la comunanza si intensifica vieppiù e tende ad abbracciare la totalità degli aspetti fondamentali della vita umana. Ma il pluralismo è distruttivo di tutte queste forme di comunanza. Non resta, dunque, che rivolgersi alla comunità politica. Può essa sopportare il pluralismo senza perdere il vincolo propriamente comunitario?

2. Il legame politico

Certamente non si può negare che la politica, pur attraverso il

3 Per la distinzione fra le varie forme di comunità rinvio al mio *Identità e comunità. Il senso morale della politica*, Vita e Pensiero, Milano 1999, cap. I.

conflitto e il disaccordo, mira a consolidare reti di comunanza tra individui e gruppi che altrimenti non avrebbero alcuna relazione fra loro. Una comunità politica può sicuramente giovare di vincoli prepolitici di carattere etnico e culturale, ma il suo specifico è propriamente far convivere estranei fra loro in modo eticamente significativo. Qui “estraneo” non significa “straniero” o “nemico, ma l’altro uomo considerato sulla base dell’eguaglianza e della reciprocità, senza la presenza di particolari legami o di specifiche qualità. Convivere con l’altro in quanto radicalmente altro e non già in quanto alter ego: questa è la sfida della politica. Arendt parla di “pluralità umana” per opporla alle relazioni dell’amicizia e dell’amore. La pluralità umana è il luogo del politico per eccellenza, del politico alla radice (al di qua delle strutture del potere)⁴. Ciò che accomuna gli uomini, e li distingue dagli animali, è il loro essere irrimediabilmente diversi.

Bisogna qui notare che questa visione della politica è stata favorita in Occidente dalla religione cristiana, che si sottrae all’identità tribale ed etnica per proiettarsi verso la fraternità universale. Non è un caso se – come nota Max Weber – nella città occidentale i gruppi parentali persero ben presto d’importanza come elementi costitutivi della città e che in tutte le città asiatiche e in quelle del Medioriente è mancata l’esperienza della città comunale, del “comune” come confederazione di singoli cittadini, del “comune” come tipo istituzionale⁵.

4 «La pluralità umana (...) ha il duplice carattere dell’eguaglianza e della distinzione. Se gli uomini non fossero uguali, non potrebbero né comprendersi fra loro, né comprendere i propri predecessori, né fare progetti per il futuro e prevedere le necessità dei loro successori. Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell’azione per comprendersi a vicenda. Sarebbero soltanto sufficienti segni e suoni per comunicare desideri e necessità immediati e identici». H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, trad. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1988, p. 127.

5 «La funzione spesso importante che la comunità ecclesiastica ha assolto nella costituzione tecnico-amministrativa della città medioevale, rappresenta soltanto uno dei molti sintomi della forte influenza di questa caratteristica della religione cristiana, decisiva per la dissoluzione dei vincoli del gruppo parentale e per la

Questa specificità della politica implica che la comunanza non si può dare per presupposta, ma essa si presenta come un compito da realizzare. In questo senso la politica è un'opera da compiere insieme. Ciò significa che la politica ha necessariamente un carattere cooperativo⁶ e che è un processo volontario di integrazione di identità differenti, un processo di consolidazione nel tempo dell'unità e stabilità sociale.

Il modo di pensare questo processo d'integrazione è ciò che distingue le dottrine politiche tra loro, tra i due estremi del liberalismo e del comunitarismo. Infatti, il liberalismo pensa che le identità si presentino nella vita politica come già compiutamente formate e che il compito della politica sia quello di rendere possibile la loro coesistenza con il minimo necessario di restrizioni pubbliche. In questo caso sarà certamente impossibile ritrovare nella vita politica stessa una qualche comunanza etica significativa. Invece, con il comunitarismo si ritiene che l'integrazione politica, una volta realizzata, si presenti nelle forme di una nuova identità che sostituisce o assorbe in sé tutte le altre. In questo caso avremo certamente una comunanza etica forte, ma sicuramente non avremo più il pluralismo. Occorre, pertanto, tornare ad interrogarsi su come bisogna pensare la comunanza generata dalla politica: in senso forte o in senso debole? Di carattere etico o meramente funzionale e sussidiario alla coesistenza?

3. Il riconoscimento delle identità plurali

Il pluralismo ha messo in primo piano il valore dell'identità personale e collettiva. È questo uno dei beni fondamentali che la politica deve sapere amministrare. Da una parte c'è una ri-

formazione della città medioevale». M. Weber, *Economia e società*, trad. di F. Casabianca e G. Giordano, vol. IV, Edizioni di Comunità, Milano, 1980, pp. 357-359.

6 Rawls la definisce come "un sistema equo di cooperazione", aggiungendo significativamente che è fine a se stesso. Cfr. J. Rawls, *Liberalismo politico*, trad. a cura di S. Veca, Edizioni di Comunità, Milano 1994, p. 32.

chiesta di riconoscimento, che proviene da identità già formate, mentre dall'altra la vita politica stessa induce modifiche e trasformazioni in queste identità e in più produce essa stessa nuove identità.

In ogni caso il valore dell'identità (personale e collettiva) si presenta come molto fragile e incerto proprio nel momento in cui s'incontra con la diversità e la differenza. Finché le identità vivono per conto proprio, non si sentono minacciate. Ma, quando s'incontrano con l'estraneità, allora si sente il bisogno di essere assicurati sulla validità delle nostre scelte di vita e si cerca l'approvazione degli altri per evitare di essere marginalizzati nella vita pubblica. Questo è uno dei sensi della richiesta di riconoscimento rivolta alla politica. Il riconoscimento politico dell'identità ha, perciò, tra l'altro, il ruolo importante di assicurare gli individui che ripongono tutto il senso della loro vita nelle scelte fatte e nei progetti esistenziali.

In quest'ottica possiamo dire che la politica, pur non contribuendo alla formazione delle identità, le consolida e le rafforza, conferendo ad esse una dimensione pubblica. E tuttavia ancora non si può affermare che si sia intessuta tra le differenti identità una comunanza etica significativa, poiché tale riconoscimento può restare nell'ambito della mera tolleranza. Questa è intesa come rispetto dei valori altrui, mentre – come ha notato Sartori – il pluralismo è un'affermazione dei valori propri. Per una società del pluralismo non basta l'essere tollerati, ma si esige che le identità plurali siano tutte riconosciute come significative e costitutive nella vita pubblica. Questa richiesta è difficilmente conciliabile con la possibilità di una comunanza etica. Il pluralismo vorrebbe una società forte nel momento del riconoscimento e debole subito dopo. Bisogna allora rinunciare alla comunanza e all'ideale di una politica intesa come comunità di vita?

C'è chi fa notare che questa raffigurazione della politica, come un luogo in cui identità già formate avanzano la loro richiesta di riconoscimento, è troppo semplicistica e ingenua oltre che irre-

alistica. Innanzi tutto, le identità plurali sono oggi meno compatte al loro interno di quanto si pensi. Il pluralismo si insinua anche all'interno delle dottrine, delle culture e delle religioni, e aumenta quell'insicurezza di cui s'è già parlato. Poi, bisogna interpretare la richiesta di riconoscimento come un'apertura al dialogo con altre identità e intenderla anche come l'accettazione di un ambito più comprensivo di comunanza in cui questo dialogo avrà luogo.

Quindi il problema del riconoscimento non è soltanto il problema di chi riconosce, ma anche di chi lo chiede e lo pretende. La richiesta di riconoscimento è legittima solo se si è disposti al dialogo con altre identità e si è disposti al dialogo solo quando si è disposti a rimettere in discussione le proprie pratiche sociali e a modificare i propri punti di vista sul mondo.

Il dialogo pubblico non deve essere concepito come un braccio di ferro, ma come un modo per comunicare le proprie ragioni e ascoltare quelle altrui, cioè per comprendersi, senza escludere la possibilità di poter cambiare idea. Le culture chiuse al cambiamento sono culture già morte o destinate all'estinzione; le dottrine chiuse al ripensamento critico sono ormai sclerotizzate e attraenti solo per chi si sente minacciato dalla diversità degli altri. In più, il riconoscimento proveniente da una comunità politica implica che il dialogo non è semplicemente fra identità differenti, ma tra l'identità che chiede riconoscimento e un assetto già consolidato di valori comuni e di pratiche di vita sociale a cui si chiede di partecipare in qualche modo significativo. Ed allora l'estraneo diviene lo straniero che non è un viandante, ma – come nota Simmel – colui che oggi viene e domani resta.

Il riconoscimento politico non è, dunque, un atto, ma una pratica che si estende nel tempo ed è diretta alla progressiva apertura verso valori sempre più comprensivi. Quando si chiede di far parte di una vita comune, si deve essere pronti a rimettere in discussione le proprie convinzioni identitarie e – come ben ha notato Habermas – si deve essere desiderosi di apprendere

dagli altri o almeno disposti a questo. Ogni allargamento di prospettive implica un cambiamento dei propri punti di vista o un aggiustamento del modo d'intendere i propri valori. Questo processo, che è molto lungo nel tempo, così come è stata lunga la formazione delle nazioni, è volto alla consolidazione di un terreno comune d'incontro delle differenze. Il differente, per essere riconosciuto, deve far parte di ciò che è comune. Il riconoscimento del particolare è possibile solo sulla base di un orizzonte comune. Tuttavia una comunità politica non è certamente un orizzonte universale, ma è anch'essa una forma particolare di vita comune. L'aspirazione delle società multiculturali è proprio quella di generare una comunanza che sia comprensiva delle differenti identità che la abitano, ma non certo una forma di cosmopolitismo astratto. Anche ognuna delle società multiculturali ha una propria fisionomia particolare che dipende dalle circostanze in cui s'è formata, cioè dalla comunità politica originaria e dal modo in cui è avvenuta l'integrazione delle nuove identità culturali.

4. Comunanza etica per inerzia?

Abbiamo finora considerato solo due possibili approcci al problema della comunanza etica nel regime del pluralismo. Il riconoscimento inteso come tolleranza mira alla coesistenza pacifica delle diversità, tuttavia non genera comunità politica, ma al massimo una società governata dal metodo dello svicolamento (*avoidance*), cioè volto ad evitare di rendere i conflitti identitari costitutivi della vita politica e diretto alla formazione di una ragione pubblica il più possibile neutrale. Invece il riconoscimento inteso come pratica di vita comune tra le diversità fa leva su una comunanza come punto d'incontro non direttamente voluto (*overlapping consensus*) e mira a trasformarla in un'intesa stabile intorno a valori comuni, cosa non facile, perché l'accordo sui principi è ben lungi dall'essere anche un accordo sulle loro

applicazioni. Tuttavia si pensa che, nella lunga distanza, una società del pluralismo per la forza dell'abitudine riuscirà ad integrarsi mediante la cooperazione delle diversità con l'aggiunta di una certa dose di negoziazione, di compromesso e di meticcio culturale. È questo secondo approccio soddisfacente ai fini di quella comunanza etica che andiamo cercando?

Questo secondo approccio al modo di concepire la società politica nel regime del pluralismo può essere criticato almeno sotto due profili.

Innanzitutto bisogna notare che non si tiene sufficientemente in conto che l'assestamento pragmatico tra le diversità nasconde spesso una sorta di assimilazione da parte della cultura dominante. L'integrazione del diverso può significare la sua omologazione o almeno la progressiva corrosione della sua identità. Il risultato confermerebbe la convinzione che la società del pluralismo è impossibile in quanto tale.

E poi in questo secondo approccio al modo di concepire la società politica nel regime del pluralismo si evidenzia e si aggrava ulteriormente la separazione tra vita privata e vita pubblica. Le identità plurali s'incontrano nella piazza della città ed imparano la pratica della convivenza e della cooperazione sociale. Possono anche convergere intorno a valori formalmente comuni, ma, quando si chiude la porta di casa, ogni identità è sola con se stessa e si abbarbica a se stessa e alle proprie tradizioni, ancora più disperatamente di prima, per evitare la contaminazione proveniente dallo spazio pubblico. In tal modo la vita morale degli individui viene spezzata in due: come persone sostengono le proprie convinzioni profonde, etiche o religiose, e come cittadini aderiscono, almeno embrionalmente, ad una moralità istituzionale legata alla sfera pubblica. Questi cittadini hanno all'interno una visione del bene che debbono conciliare all'esterno con la vita politica. Da una parte ci sono le questioni di giustizia e dall'altra quelle della vita buona, separazione questa che è inaccettabile.

5. Questioni di giustizia e questioni di vita buona

Finora la configurazione della società del pluralismo è stata segnata dal presupposto per cui le identità differenti si presentano nella piazza della città come già formate sul piano culturale e sul piano della concezione del bene e del male. Il discorso pubblico serve per far convivere le differenze, integrandole in modo ragionevole. Ma, se consideriamo che una parte importante di una vita buona è quella sociale e politica, allora il presupposto della compiutezza prepolitica delle identità è infondato. Infatti, anche se è vero che le identità culturali e morali hanno già una loro visione della vita politica, ora però sono costrette a ripensarla profondamente in quanto s'incontrano con l'altro in quanto altro, cioè con la diversità e la differenza. Se è vero che i valori sociali e politici costituiscono "l'intelaiatura della nostra esistenza" (*the very groundwork of our existence*)⁷, allora la considerazione dell'altro in quanto altro appartiene al ben vivere come suo elemento costitutivo. La giustizia, che è definita da Aristotele "per l'altro" (*pros heteron*), appare così come un formante necessario delle identità plurali. Non è corretto separare le questioni di giustizia da quelle della vita buona. La sete di giustizia è una delle componenti fondamentali del vivere bene. Non possiamo essere felici in una società ingiusta (ed infatti non lo siamo).

Quindi una società del pluralismo è una società in cui identità differenti sul piano pubblico si trovano di fronte al medesimo problema: la relazione con una alterità che si va facendo sempre più diversa. In più questa relazione è spesso nelle forme dell'interdipendenza, che, a differenza della cooperazione, non è direttamente voluta, come nei contratti o nelle promesse, ma è un dato di fatto che indica la pre-volontarietà del rapporto sociale e insieme la sua necessità⁸.

7 Rawls, *Liberalismo politico*, cit., p. 127.

8 Cfr. F. Botturi, *Universale, plurale, comune. Percorsi di filosofia sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2018, p. 172.

La società contemporanea è stata paragonata, non senza qualche ragione, ad una grande stanza in cui vengono assiegate e rinchiusi persone molto diverse fra loro e costrette a vivere insieme⁹. Tutto il contrario di una società intesa come una famiglia allargata o come un'associazione volontaria per uno scopo comune. Ed in effetti oggi l'interdipendenza si estende al di là dell'appartenenza, al di là della stessa cittadinanza. Ci si accorge così di dipendere da persone o gruppi di differente cultura o di ben diversi principi morali ed è solo una magra consolazione la constatazione che questa dipendenza è reciproca. Il vero e proprio problema del pluralismo è questo: il dato di fatto dell'*interdipendenza dei differenti*, che è molto più difficile da affrontare dell'*interdipendenza dei simili*.

Ebbene, ribadisco che la risposta di giustizia, che questo incontro con la diversità richiede, è parte integrante del concetto di vita buona e che, al di fuori di essa, le identità sono ancora in uno stato di imperfezione e di incompiutezza. Una vita buona non può mancare di una sua visione della giustizia, perché quest'ultima riguarda, prima ancora del modo giusto di distribuire le cose, il modo giusto di valutarle, tenendo presenti le relazioni sociali fondamentali.

Se l'avvento del pluralismo induce a ripensare i nostri criteri di giustizia, allora anche il modo d'intendere la vita buona dovrà essere revisionato. Qualsiasi tentativo di separare le questioni di giustizia dalla problematica della vita buona per renderle neutrali, e lasciare la problematica della vita buona alle identità culturali o alle preferenze individuali, è destinato a fallire, perché la giustizia non può fare a meno di formulare giudizi di valore, cioè pronunciarsi nei termini del bene e del male, di ciò che è ragionevole e di ciò che non lo è. Questi giudizi di giustizia si possono formare solo in seguito all'interazione con gli altri. Ciò

9 J.T. Levy, *Against Fraternity: Democracy without Solidarity*, in K. Banting & W. Kymlicka (eds), *The Strains of Commitment. The Political Sources of Solidarity in Diverse Societies*, Oxford University Press, Oxford 2017, p. 107.

significa che i problemi di giustizia sono nella sostanza problemi di *bene comune*, com'è evidente dal fatto che una visione della giustizia richiede necessariamente di poter essere accettata e condivisa da altri, mentre non lo stesso si può dire per un piano personale di vita.

Una società giusta non è necessariamente una società che segue gli stessi criteri di giustizia, ma è necessariamente una società in cui differenti visioni della giustizia dialogano fra loro nel rispetto reciproco e all'interno di una deliberazione democratica volta alla determinazione del bene comune. Il legame fra vivere bene e la giustizia è rappresentato proprio dal bene comune.

6. Il pluralismo del bene comune

In questo scenario il concetto stesso di "società del pluralismo" assume una diversa accentuazione. Il pluralismo a cui qui si fa riferimento non è tanto quello proprio di identità differenti o di concezioni contrastanti della vita buona, ma è soprattutto quello di differenti visioni del bene comune. Il "vivere con" e, ancor di più, l'esperienza dell'interdipendenza e della cooperazione conferiscono ai giudizi di giustizia la pretesa di essere comuni, cioè condivisi dagli altri. C'è uno stretto collegamento tra ciò che è comune e ciò che è condiviso da tutti o dalla maggior parte (éndoxa). E tuttavia questa comunanza deve essere conquistata nel discorso pubblico e nella deliberazione democratica. Al contempo – come già s'è notato – questi "altri" diventano sempre più "altri", cioè differenti, e si estendono al di là delle persone vicine (per parentela, per cultura o per elezione) verso le persone lontane in ogni senso e in quanto differenti, molto differenti da noi. Ciò vuol dire che la condivisione diventa sempre più necessaria e sempre più ardua. Resta il fatto che nel bene comune sono riposte tutte le speranze di una comunanza etica nella società del pluralismo, ma si tratta di un risultato e

non già di un presupposto.

Dunque, se c'è una qualche comunanza etica nella società del pluralismo, bisogna cercarla nel concetto di bene comune o, più precisamente, nella ricerca in comune del bene pubblico. Senza questo bene non si giustificerebbe la pretesa di un'autorità politica ad una obbedienza comune. Il bene comune è quel bene umano che è comune tra persone che appartengono alla stessa realtà sociale¹⁰. Ciò significa che la socialità è eticamente significativa ai fini della realizzazione umana.

È quasi superfluo notare che il concetto di bene comune è in declino nella filosofia politica contemporanea con qualche rara eccezione¹¹. Anche quando esso viene conservato, lo si spoglia della sua dimensione morale e gli si attribuisce solo una funzione meramente strumentale rispetto ai piani personali di vita. Si teme che mediante l'appello ad un bene comune si possa conculcare la libertà delle persone e dei gruppi, promuovendo un'unica visione della vita buona. Per questo le questioni della vita pubblica vengono depurate di ogni riferimento al bene e rese neutrali quanto più è possibile. Si tratta propriamente – si dice – di questioni di giustizia, mentre il bene è riservato alle questioni della vita personale o privata. In tal modo seppur ci sarà una comunanza nella società del pluralismo, essa non sarà sicuramente “etica”. Pertanto, chi invece afferma – sulla scia di Aristotele – che le questioni di giustizia sono questioni di bene comune, deve mostrare che in tal modo viene meglio rispettata la libertà e la dignità delle persone. Se, dunque, ora ci soffermeremo sul concetto di bene comune, è al fine di fugare alcuni tra i molti fraintendimenti che l'accompagnano nel dibattito contemporaneo.

Poiché il bene comune appartiene al campo della ragion pratica, cioè non preesiste già formato ma è frutto di scelte e decisioni

¹⁰ F. Botturi, *Universale, plurale, comune. Percorsi di filosofia sociale*, cit., p. 192.

¹¹ Ad esempio, cfr. J. Habermas, *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, trad. a cura di L. Ceppa, Guerini, Milano 1996.

comuni, che a loro volta dipendono da complesse condizioni e circostanze, vi sono tanti modi d'intenderlo anche all'interno di una stessa società, a seconda della prevalenza che si dà ad un valore rispetto ad un altro, ad un'urgenza sociale rispetto ad un'altra, tutti modi in certo qual senso legittimi e tutti soggetti allo scrutinio pubblico. Nella ragion pratica non v'è un'unica risposta corretta. Certamente, vi sono anche modi errati o nefandi d'intendere il bene comune, ma in ogni caso esso dipende dallo svolgimento della vita sociale, cioè dall'apporto di tutti i consociati. Il bene comune è in realtà un continuo processo di determinazione e di decisione riguardante i valori fondamentali della vita pubblica, un processo che dipende dallo svolgimento della vita associata, e non già una ricetta buona per tutte le società. Possiamo dire che il bene comune si ha quando una decisione pubblica, che vuole essere una cosa buona per una pluralità di persone, è raggiunta attraverso il dialogo tra le diverse visioni del bene comune stesso. Proprio qui incontriamo subito la difficoltà fondamentale.

Queste diverse visioni del bene comune, che s'incontrano nella piazza della città, non hanno più tra loro un'aria di famiglia, come accadeva in passato in ragione dell'omogeneità culturale, ma si vanno divaricando sempre di più. Ritorniamo così alla nostra domanda iniziale: com'è possibile che vi sia qualche bene in comune tra persone così differenti?

7. L'interdipendenza dei differenti e la vulnerabilità umana

Quando si parla di dialogo pubblico tra le diversità, non si vuol rinviare a qualcosa che sarebbe raccomandabile o consigliabile per il corretto svolgimento della vita politica, ma si fa riferimento a qualcosa di assolutamente necessario. Nella vita pubblica l'incontro con l'altro è necessario e ci si imbatte – come s'è detto – in situazioni d'interdipendenza. All'interdipendenza della situazione corrisponde l'interdipendenza del modo di affrontar-

la, cioè insieme e con gli altri, e ciò richiede l'inter-pretazione, la com-prensione e la co-municazione. Questa interdipendenza, se è già difficile da governare tra simili, è ardua da governare quanto più è un'interdipendenza dei differenti. Nella società del pluralismo questo capita continuamente. Non si tratta soltanto del fatto che le identità hanno bisogno della differenza per identificarsi e prendere coscienza di sé, ma ancora più radicalmente si tratta di un'interdipendenza basilare o elementare che riguarda il bisogno dell'altro alla radice della socialità umana. Spesso non ci rendiamo conto di quanto la nostra vita sociale e personale dipenda dalla presenza e dall'opera di altri esseri umani, molti dei quali neppure conosciamo, e che rendono possibile un certo livello di sviluppo e di benessere, necessario per la fioritura umana. Senza questa consapevolezza i nostri discorsi sull'autonomia della persona umana diventano *wishful thinking* e vuota retorica.

L'*interdipendenza dei differenti* è prima di tutto – come s'è già detto – un dato di fatto di cui bisogna prendere coscienza. Quando si va alla ricerca delle sue ragioni, ci s'imbatte inevitabilmente nella questione della vulnerabilità umana. La problematica della realizzazione umana ha attivato la dimensione dei diritti, cioè delle libertà di cui abbiamo bisogno per fiorire; ma non bisogna dimenticare la compresenza della problematica della vulnerabilità che, rendendoci esposti a ferite della dignità, richiede l'attivazione di doveri reciproci. Certamente la vulnerabilità umana è ontologica nel suo fondamento remoto, ma si presenta sempre in forme concrete e specifiche, per cui si parla di una vulnerabilità situazionale. Vi sono situazioni in cui è richiesta una particolare protezione, perché la nostra umanità è più fragile, più esposta ad essere ferita e più suscettibile a ricevere offese alla sua dignità.

Nell'ottica dell'interdipendenza dei differenti la vulnerabilità presenta due facce: da una parte si evidenzia che il bisogno dell'altro non può permettersi di scegliere chi ci aggrada, è un

bisogno dell'altro in quanto tale, a prescindere da legami specifici; dall'altra, bisogna anche constatare che la stessa relazione d'interdipendenza appare come generatrice di una situazione di vulnerabilità, quella che proviene dalla differenza. L'estraneità, infatti, genera diffidenza e paura. Dunque, l'interdipendenza manifesta la vulnerabilità umana ed insieme la provoca.

Per questo bisogna passare da un'interdipendenza come dato di fatto ad un'interdipendenza normativa, cioè si richiede un modo giusto di governare l'interdipendenza dei differenti, trasformandola in attività cooperativa. Questo è il compito della politica e del diritto¹².

Certamente si tratta di evitare che nella relazione dell'interdipendenza si annidi sia lo sfruttamento sia l'asservimento. Si ha lo sfruttamento quando si vuole godere dei frutti della relazione senza pagarne il prezzo (*free rider*). Si ha l'asservimento quando uno o più partecipanti impongono agli altri il loro modo d'intendere l'azione comune, trattandoli come ciechi esecutori di direttive superiori. Questo pericolo è maggiormente attuale quando è già presente una cultura dominante e un consolidato linguaggio dell'interazione sociale. In questo caso forte è la tendenza a comprendere il differente secondo le categorie proprie, costruendo l'altro come eguale a sé. Come ha notato Dumont¹³, la gerarchia delle culture non è scomparsa nella società contemporanea ed è nascosta nel mito dell'eguaglianza, che riconduce le diversità nella categoria generale dell'umanità o dell'umano, categoria onnicomprensiva (*encompassing the contrary*), ma a sua volta intesa come una proiezione universale della cultura dominante. L'esito di tale operazione è quello della distinzione tra culture superiori e culture inferiori. Al contrario l'interculturalismo richiede non già l'assimilazione, ma l'equivalenza di senso di pratiche sociali e di istituzioni in apparenza

12 Sulla differenza tra interazione strategica e interdipendenza normativa cfr. F. Viola, *Le funzioni del diritto*, in B. Pastore et al., *Le ragioni del diritto*, Il Mulino, Bologna 2017, p. 48 e ss.

13 L. Dumont, *Essais sur l'individualisme*, III ed., Seuil, Paris 1991, pp. 140-141.

ben differenti tra loro¹⁴.

8. Le forme del bene comune

Se ora guardiamo questa rete di relazioni di interdipendenza dei differenti, di cui è fatta la società del pluralismo, alla luce del problema del bene comune, possiamo mettere a fuoco due modi in cui esso si presenta.

Il primo considera prevalente il bene dei soggetti partecipanti alla relazione d'interdipendenza. Ed allora si potrà parlare di bene comune quando il bene dell'uno è inseparabile da quello dell'altro sia nel senso che lo favorisce, sia nel senso che lo ostacola. La comunanza è data da questi legami tra beni che sono di per sé personali. Quando sorge il conflitto, allora si ricorre a forme di contemperamento, di aggiustamento, di proporzionalità tra questi beni, forme che possono arrivare sino alla negoziazione e al compromesso. In ogni caso qui la regola fondamentale è quella della reciprocità, che ha un fondamento antropologico. Ricoeur a questo proposito ha parlato della "reciprocità degli insostituibili". L'altro "può dire 'io' come me e, come me, può considerare se stesso un agente, un autore responsabile dei suoi atti, altrimenti non sarebbe possibile alcuna regola di reciprocità"¹⁵. La reciprocità degli insostituibili sottolinea, dunque, che l'altro non deve essere considerato come un alter ego, come un altro me stesso, poiché è un altro da me, un diverso, e che non per questo bisogna rinunciare alla reciprocità, alla reciprocità tra differenti.

Nel secondo caso non si guarda direttamente al bene dei soggetti della relazione, anche se in ultima istanza è quello che conta, ma al bene della relazione in se stessa. Questa si presenta come dotata di una sua identità di carattere istituzionale

14 In generale cfr. C. Eberhard, *Towards an Intercultural Legal Theory: The Dialogical Challenge*, in "Social & Legal Studies", 10, 2001, 2, pp. 171-201.

15 P. Ricoeur, *Etica e conflitto dei doveri: il tragico dell'azione*, in "Il Mulino", 39, 1990, 3, p. 369.

e, conseguentemente, richiede di essere custodita per quanto riguarda il suo senso e il suo fine. Il fatto stesso che si partecipi alla relazione significa il riconoscimento di un bene comune. Qui siamo di fronte al bene comune in senso forte in quanto si tratta dello stesso bene per tutti i partecipanti, bene che esige di essere raggiunto in comune e di essere fruito in comune. Se una relazione sociale fondamentale accomuna, allora il moltiplicarsi di queste relazioni d'interdipendenza in ragione del pluralismo e del multiculturalismo dovrebbe accrescere la comunanza al di là delle frontiere della cittadinanza.

A questo punto bisogna chiedersi se in entrambi i casi la comunanza che si stabilisce abbia un carattere etico o non sia piuttosto un necessario *modus vivendi* o un accomodamento tra tribù separate per tutto il resto.

Innanzitutto non si può negare che il discorso pubblico contenga in se stesso necessariamente elementi morali: il dialogo implica il rispetto delle opinioni altrui e delle regole del discorso; si presume che tutti i partecipanti intendano difendere la dignità umana e, quindi siano mossi verso un identico fine morale, anche se lo intendono diversamente; se i partecipanti rivendicano diritti di libertà nei confronti del pubblico potere, non possono senza contraddizione negare questi diritti al loro interno; i partecipanti riconoscono di avere dei doveri che scaturiscono dalla loro responsabilità nei confronti del benessere sociale e dello sviluppo; i partecipanti al dialogo pubblico hanno il fine comune di assicurare la pace come sicurezza e stabilità di un ordine giusto. Tutti questi sono indubbiamente elementi morali comuni a tutti nella società del pluralismo. Ma ciò ancora non basta per potersi affermare una comunanza morale in senso sostanziale, perché tutti questi aspetti sono pienamente giustificabili anche da un punto di vista procedurale, fermo però restando che anche il proceduralismo ha i suoi valori e i suoi fini ed è ben lungi dall'essere "neutrale" come lo si vorrebbe¹⁶.

16 Il modello rawlsiano è procedurale, ma non è dialogico. Sotto il velo d'ignoranza

Ed allora ritorna il nostro interrogativo: è possibile fare un passo in avanti verso una maggiore condivisione etica nella società del pluralismo?

9. L'interculturalismo ragionevole

A questo fine dobbiamo comprendere meglio il senso e le implicazioni del dialogo pubblico. Sicuramente esso è già l'ammissione implicita dell'esistenza di un bene comune che, pur se ancora non si conosce, è comune sia nella ricerca sia nel suo risultato finale.

Il dialogo non solo presuppone il dissenso etico e religioso tra i concittadini, ma è ben lungi dall'evitarlo, al contrario lo pone al centro della vita pulsante di una comunità politica. Il dialogo chiede d'impegnarsi pubblicamente in modo sostanziale sui nostri dissensi etici e culturali con la convinzione di poter apprendere dalle posizioni altrui e di pervenire ad una sempre migliore comprensione dell'altro. Se un corretto atteggiamento dialogico persiste nonostante tutte le difficoltà, allora un interculturalismo ragionevole diventerà a poco a poco l'ossatura portante di una comunità politica. Non mi riferisco tanto a quell'omogeneità culturale che la convivenza democratica e la cooperazione sociale inevitabilmente producono a lunga distanza per consuetudine¹⁷. Penso piuttosto ad una conquista della riflessività sulle categorie culturali ed etiche dei partecipanti al dialogo pubblico.

Il primo passo è l'accordo su ciò che sicuramente offende la dignità umana, cioè su ciò che è gravemente ingiusto. Non sempre ciò è cosa facile, perché ogni cultura tende a difendere le proprie pratiche, anche quando esse non sono rispettose della persona umana. Ma ogni cultura (anche quella più sviluppata) ha bisogno di una continua purificazione e ciò vale anche per la

ognuno sceglie per i fatti propri.

17 V. Pazé, *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 64.

sensibilità etica diffusa o per la morale positiva.

Il secondo passo, che è quello decisivo, è il riconoscimento delle differenti posizioni come riferite allo stesso valore universale di cui sono particolari applicazioni. L'universale non è che l'incontro di una molteplicità di particolari, che ne sono varianti tutte legittime e che per questo sono tra loro "equivalenti", cioè di eguale dignità. Ma questo passo in avanti richiede che si accetti la tesi dell'esistenza di orientamenti etici comuni a tutti gli esseri umani, per quanto molto indeterminati e generali. Se non si sarà disposti a concedere questo (come spesso capita), allora non sarà possibile neppure un'etica propria dell'interculturalismo ragionevole.

Una società del pluralismo non può essere sorretta da un'etica univoca, ma può aspirare ad un'inter-etica generata dall'incontro di quelle particolarità culturali che abitano la stessa vita pubblica. Questo interculturalismo ragionevole si potrà realizzare in forme diverse in riferimento alle due configurazioni dell'interdipendenza dei differenti di cui sopra si è parlato.

Nel caso della coordinazione dei beni personali sono in primo piano – come s'è detto – i diritti dei partecipanti alla vita sociale. L'interculturalismo ragionevole non accetta che i diritti siano un assoluto da realizzare senza del tutto considerare le circostanze concrete. I diritti debbono essere coordinati e ciò può implicare una loro limitazione reciproca. Ma questo avviene anche nelle società non pluraliste. Ciò che l'interculturalismo richiede è la fine dell'egemonia di una pratica dei diritti di stampo individualista. Bisogna restituire credibilità alle giustificazioni di diritti legate all'appartenenza ad una comunità culturale o religiosa senza per questo rigettare quelle che poggiano sull'autonomia individuale. I diritti si declinano in molti modi, nessuno di questi deve diventare un'ideologia che delegittima le altre pratiche dei diritti. Soprattutto, sarebbe paradossale che i diritti concepiti come difesa della dignità umana servissero poi per offenderla.

Nel caso della priorità delle relazioni fondamentali della vita sociale, in cui – come s'è già detto – il bene comune si presenta nella sua pienezza, si presuppone sempre che la socialità umana persegua finalità simili sotto le forme culturali più diverse. Se non fosse così, allora sarebbe impossibile non solo il dialogo tra culture diverse, ma prima ancora la comprensione di società diverse dalla nostra e lontane nel tempo o nello spazio¹⁸. L'interculturalismo ragionevole anche in questo caso è alla ricerca delle equivalenze ora tra forme culturali differenti delle relazioni sociali fondamentali. Ma la difficoltà principale non è questa, più a monte è necessaria una convergenza etica sul senso delle relazioni sociali fondamentali, sulla loro funzione e sulle loro finalità, a cominciare dalla relazione di autorità e a finire con quella della famiglia. Più in generale possiamo, seguendo Ricoeur, riferirci al problema delle "istituzioni giuste" se intendiamo queste relazioni come le strutture portanti della convivenza di una comunità politica storicamente determinata.

10. Conclusione

Il dialogo pubblico ha il compito di generare la convergenza nei giudizi valutativi alla base della distribuzione dei beni, dei diritti, delle responsabilità, degli oneri e dei doveri. Si tratta di una materia profondamente intrisa di istanze etiche a partire dallo stesso principio di eguaglianza, che è ben lungi dall'essere formalistico e neutrale, ove si pensi alle valutazioni che richiede il tema della discriminazione e lo stesso principio di ragionevolezza. Il carattere etico di questa problematica è riconfermato dalla tendenza a considerare in ogni decisione che la riguarda le ricadute per tutta la società, cioè nei confronti dei "terzi". Ciò vuol dire che ci si sporge al di là del bene personale, anche al di là del bene interpersonale e si guarda al bene comune. Il terzo, infatti, rappresenta il "comune". Così la società non è vista come

18 Cfr. P. Winch, *Understanding a Primitive Society*, in *Rationality: Key Concepts in the Social Sciences*, ed. by B.R. Wilson, Blackwell, Oxford 1977, pp. 78-111.

il pascolo di tribù separate, ma come una comunità di destino. Tutti questi giudizi di valutazione, in cui si sostanzia il senso di giustizia di una società politica, hanno una pretesa di oggettività transculturale e di rigorosa imparzialità, anche se spesso non è proprio così. Ma ciò che qui importa è notare il carattere etico del discorso pubblico in cui una conflittualità molto accesa non deve far perdere di vista la lenta formazione di giudizi comuni sul bene e sul male, sul giusto e sull'ingiusto.

Se la società del pluralismo vuole essere una società politica, deve accettare la problematica del bene comune. Se cerca il suo bene comune, allora c'è già una comunanza etica nella società del pluralismo, una comunanza d'intenti e di azioni che genera comunanza di giudizi e di valori. È un bene comune una società in cui tutti i piani di vita ragionevoli trovano le risorse e gli aiuti per concretizzarsi e raggiungere il loro compimento. È un bene comune una società in cui gli individui trovino le opportunità per sviluppare le loro capacità, le loro doti e le loro abilità. È un bene comune una società che non faccia dipendere il destino degli individui dalla lotteria della vita. È un bene comune una società che combatte la disuguaglianza in tutte le sue forme.

“Società del pluralismo” non significa una società in cui ognuno vive la propria vita per conto proprio, una società di tribù separate, ma propriamente indica una situazione in cui ognuno ritiene che il proprio bene comprenda in sé anche quello pubblico e che quest'ultimo debba essere perseguito attraverso un continuo confronto con differenti concezioni e apprendendo da esse nel momento stesso in cui impara a rispettarle. Una società del pluralismo è una società che vive del confronto, del disaccordo, del dubbio e della comune deliberazione. È una società agonistica che, a differenza del passato, dovrebbe resistere all'omologazione e all'appiattimento della consuetudine. Si potrebbe parlare di una “società riflessiva”, che si pone sempre il problema della peculiarità del caso concreto e dell'adattamento ad esso dei principi generali e delle regole. In questo con-

testo la comunanza etica non può essere pensata nei termini di un'etica comune, per quanto minima. Al contrario è un'etica ricca di alternative interne e di varianti, un'inter-etica, con la sola esclusione di tutto ciò che è palesemente irragionevole ed offensivo della dignità umana.

The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: an introduction and overview

Martyn Barrett

Martyn Barrett is Emeritus Professor of Psychology at the University of Surrey, UK. He obtained his degrees from the Universities of Cambridge and Sussex. He is a developmental and social psychologist but has a strong commitment to multidisciplinary research. His research examines the development of intercultural, democratic and global competence; young people's political and civic engagement and global citizenship; and the development of young people's national and ethnic identifications, prejudice, stereotyping and attitudes. He has been working as an expert for the Council of Europe since 2006, and he led the expert group that developed the CoE's Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). For further information, please see www.martynbarrett.com.

Abstract: *This workshop will provide an overview of the Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), which offers detailed proposals on how formal education – ranging all the way from pre-school through to university level – can be used to equip young people with the competences needed for participating actively in democratic culture, for engaging in respectful intercultural dialogue, and for promoting and defending human rights. The RFCDC consists of three components: a conceptual model of the competences that young people need to acquire through education; scaled descriptors, which operationalise these competences in terms of the concrete behaviours that may be displayed by learners at different levels of proficiency; and guidance for education policymakers and practitioners on how the model and the descriptors can be used to inform curriculum development, pedagogical planning, assessment, the use of a whole-school approach, teacher education, and combatting radicalisation leading to violent extremism and terrorism. Participants*

in the workshop will be asked to discuss a range of issues concerning the RFCDC, including its relevance to the education system within their own country.

In this chapter, I will present a general introduction to and an overview of the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC), which was developed by the Council of Europe (CoE) between 2013 and 2017 and published in three volumes in 2018 (Barrett et al., 2018a, 2018b, 2018c). Because the CoE is not a well-known body within Europe, I want to start with a few words about this organisation, so that the broader institutional context within which the RFCDC was developed may be appreciated.

The CoE is an international organisation that currently has 47 member states. It is an entirely separate body from the European Union (and it should not be confused with the European Council of the EU). The CoE has its headquarters in Strasbourg, France. It was established in 1949, after World War II, and the overriding intention behind the founding of the organisation was to ensure that, after World War II, totalitarianism could never arise again within Europe. The aims of the organisation were to promote and protect *human rights, democracy and the rule of law* (often referred to as the “three pillars” of the CoE). The most well-known international agreement that has been established by the CoE is the *European Convention on Human Rights*, and its most well-known agency is the *European Court of Human Rights*, which is responsible for legal judgements concerning the application of the Convention.

In accordance with its overall mandate, the RFCDC was developed by the CoE as a means of promoting and protecting democracy, human rights and the rule of law in Europe, using education specifically for this purpose. The RFCDC is aimed at the full range of formal education – that is, the entire formal educational system running from preschool through primary

and secondary education to higher education. It offers detailed proposals on how formal education can be used to equip young people with the competences that are needed for participating actively in democratic culture, for respecting, promoting and defending human rights, and for participating in respectful, appropriate and effective intercultural dialogue with others.

Three background assumptions of the RFCDC

The RFCDC makes three important background assumptions, all of which need to be understood in order to understand the RFCDC itself. The first of these assumptions concerns the term “democratic culture”, which appears in the title of the RFCDC. This concept has been developed to capture an important feature of democracy which has often been overlooked. Usually when we talk about democracy, we immediately think of democratic institutions and processes, things like:

- universal voting rights for all adult citizens
- free, fair and regular parliamentary elections
- the rule of law, so that all citizens – including those in government – are equally subject to the law
- freedom of speech and freedom of assembly
- separation of powers between the executive, the legislature and the judiciary
- free, independent and pluralistic media

However, these institutions and processes, while necessary, are not enough for a democracy to function properly. This is because these institutions will not work in practice unless citizens themselves hold democratic values and attitudes and are willing to engage in democratic practices. In other words, a functioning democracy also requires citizens to have:

- a commitment to using the democratic institutions and processes that are available to them

- a willingness to express their own opinions and to listen to the opinions of others
- a conviction that differences of opinion and conflicts must be resolved peacefully
- a commitment to decisions being made by those who have received the greatest share of the votes or seats in an election
- a commitment to the protection and rights of minorities – including the protection and rights of those who criticise the policies of the elected government

The suggestion is that if citizens themselves do not hold democratic values and attitudes, and are not willing to engage in democratic practices, then the democratic institutions will not be able to function properly in practice. In other words, citizens must participate in and contribute to a *culture of democracy* for democratic institutions to work effectively.

The second assumption made by the RFCDC is that democratic culture, in culturally diverse societies, requires *intercultural dialogue*. This is because a fundamental principle of democracy is that the people who are affected by political decisions should be able to express their views when those decisions are being made, and that decision-makers should pay attention to those views when making their decisions. Intercultural dialogue is precisely the means through which citizens can communicate their views, needs and concerns to other people who have different cultural affiliations from themselves. In other words, in the case of culturally diverse societies, intercultural dialogue is absolutely vital for democratic discussion and debate, and for enabling all citizens to contribute to political decision-making on an equal basis, irrespective of their specific cultural affiliations. The RFCDC therefore views intercultural dialogue as being crucial for democratic culture and for enabling democracy to function properly.

The third assumption made by the RFCDC is that a democratic culture requires respect for the *dignity and human rights* of all individuals within society. All citizens must have their dignity and rights acknowledged and respected both by their fellow citizens and by the state, because these are essential for citizens to feel a sense of inclusion and belonging to the society in which they live. In the absence of such respect, effective intercultural dialogue will not be possible, democratic culture will not prevail, and democratic institutions and processes will not be able to function properly. In short, the RFCDC is based on the presupposition that democracy, democratic culture, intercultural dialogue and human rights are all intrinsically linked to one another.

The three main components of the RFCDC

The three volumes of the RFCDC, which were published in 2018, contain the following contents. The first volume describes a conceptual model of the competences that young people need to acquire in order to participate effectively in democratic culture and intercultural dialogue; the second volume provides lists of scaled descriptors for all of the competences that are contained in the conceptual model; and the third volume provides guidance for ministries of education and for education practitioners on how the model and the descriptors can be used to inform educational policy and practice. The following sections cover each of these three components in turn.

The first volume of the RFCDC: the conceptual model of competences

Volume 1 of the RFCDC (Barrett et al., 2018a) provides a detailed description of the various competences that people require in order to be able to participate effectively in democratic culture and intercultural dialogue. The proposal is that these are the

competences that education needs to help young people to acquire if they are to function as effective democratic citizens, respect and defend human rights, and engage in respectful intercultural dialogue

The description of these competences provided by the RFCDC was developed through the following stages (for full details, see Barrett, 2016). First, an audit was conducted of existing descriptions of both democratic competence and intercultural competence contained in the academic research literature, in official policy and curriculum documents, and in documents produced by international organisations and NGOs. In total, 101 different competence schemes were audited. These 101 schemes were analysed to identify the constituent competences which they contained, and a set of principled criteria was used to identify the core competences contained across the 101 schemes. On the basis of this analysis, a first draft of a new conceptual model of the core competences required for democratic culture and intercultural dialogue was written. This draft model was then submitted to an international consultation with academic experts, education practitioners, education policymakers, and experts nominated by the education ministries of the CoE's member states. The conceptual model received very strong endorsement in this consultation. However, some useful feedback was also generated through the exercise. This feedback was used to fine-tune and finalise the model.

The model that resulted from this process specifies 20 competences in total (see Figure 1). These are therefore the competences that young people need to acquire if they are to function as effective democratic citizens, respect and defend human rights, and engage in intercultural dialogue. All 20 competences are teachable, learnable and assessable, and as can be seen from Figure 1, the 20 competences fall into four broad categories: values, attitudes, skills, and knowledge and critical understanding. Volume 1 of the RFCDC contains

detailed descriptions of all 20 competences, explaining all the different facets of each individual competence.

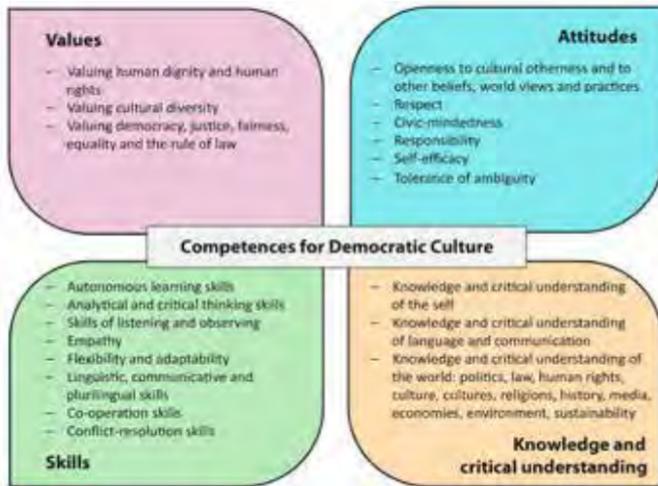


Figure 1: The 20 competences required for democratic culture and intercultural dialogue proposed by the RFCDC (figure reproduced from Barrett et al. (2018a), © Council of Europe, reproduced with permission).

The RFCDC proposes that, in real-life situations, these competences are rarely mobilised and used individually. Instead, they are much more likely to be applied in clusters. Depending on the situation and the specific demands, challenges and opportunities of that situation, as well as the specific needs of the individual within that situation, different subsets of competences will need to be activated and used. Furthermore, any given situation also changes over time. For this reason, an effective and adaptive response requires the constant monitoring of the situation and the appropriate ongoing adjustment of the competences being deployed. In other words, a competent individual activates and uses clusters of competences in a fluid, dynamic and adaptive manner in order to meet the constantly shifting demands, challenges and opportunities that arise in democratic and intercultural

situations.

A simple example will help to make this process clearer. Imagine a situation in which a learner in a classroom meets a new classmate who has just joined the school, and they discover that they have different ethnic and religious backgrounds from each other. As a result, they start to talk about their respective ethnic and religious beliefs and practices. For the dialogue to begin, the two learners will initially need to be open to each other and open to learning about each other's beliefs, world views and practices. However, in order for the dialogue to proceed effectively, they will then also need to use their linguistic and communicative skills as well as their listening skills. Furthermore, they will have to apply their empathy in order to understand the cultural perspective of the other person. It may well become apparent during the course of the conversation that there are irreconcilable differences in their respective belief systems. If this is the case, then they will both have to respect the cultural differences, and to tolerate the inherent ambiguity and the lack of consensus that has emerged from their conversation.

The second volume of the RFCDC: the descriptors for the 20 competences

The second volume of the RFCDC (Barrett et al., 2018b) contains lists of descriptors for each of the 20 competences in the RFCDC model. Descriptors are statements or descriptions of what a person is able to do if they have mastered a particular competence to a particular level – in other words, they provide examples of the concrete observable behaviours which a person will display if they have achieved a certain level of proficiency in a given competence. The descriptors have been formulated using the language of learning outcomes – that is, each descriptor contains an action verb and the object of that verb, and the behaviour that is described by the descriptor is

both observable and assessable.

The descriptors were developed empirically, through the following stages. The process began with an audit of existing psychometric scales, research documents and policy documents to identify statements that might be able to function as descriptors for the 20 competences. In total, 98 source documents were audited. Scale items and statements found in these documents were extracted and rephrased to construct short statements that could potentially serve as descriptors – initially, 2,085 descriptors were written. These descriptors were then evaluated empirically using a series of rating tasks, validation tasks and scaling tasks that involved 3,094 teachers across Europe (the ministries of education of the CoE’s member states helped to recruit the teachers for these tasks). The data that were collected from the teachers were used to identify a bank of 447 validated and highly rated descriptors. Out of this full set, a smaller set of 135 key descriptors covering all 20 competences was identified. In addition, the data were used to scale all 447 descriptors to three different levels of proficiency – basic, intermediate and advanced. Two examples of the scaled key descriptors for two of the 20 competences are shown in Table 1.

Table 1: Examples of scaled key descriptors (text reproduced from Barrett et al. (2018b), © Council of Europe, reproduced with permission).

Skills of listening and observing

- **Basic level of proficiency**
 - Listens attentively to other people
 - Listens carefully to differing opinions
- **Intermediate level of proficiency**
 - Can listen effectively in order to decipher another person’s meanings and intentions

- Watches speakers' gestures and general body language to help himself/herself to figure out the meaning of what they are saying
- **Advanced level of proficiency**
 - Pays attention to what other people imply but do not say
 - Notices how people with other cultural affiliations react in different ways to the same situation

Civic-mindedness

- **Basic level of proficiency**
 - Expresses a willingness to cooperate and work with others
 - Collaborates with other people for common interest causes
- **Intermediate level of proficiency**
 - Expresses commitment to not being a bystander when the dignity and rights of others are violated
 - Discusses what can be done to help make the community a better place
- **Advanced level of proficiency**
 - Exercises the obligations and responsibilities of active citizenship at either the local, national or global level
 - Takes action to stay informed about civic issues

An important point to note about the descriptors is that the scaling does not imply that once a person has achieved a certain level of proficiency, he or she can only increase his or her proficiency level further. It is always possible that regressions can occur. For example, this might happen as a result of a change in the social environment, a shift in the political climate of a country, an encounter with someone from a previously unknown cultural background, or because of an unpleasant or traumatic personal experience. If this happens, learners may require additional support for returning back to the higher

level of proficiency. In addition, it is important to note that a learner might be at different levels of proficiency on different competences. For example, an individual might be high on both openness and empathy, but low on knowledge and critical understanding of language and communication. The key point about the descriptors is that they provide an operationalisation of the 20 competences in terms of the concrete behaviours that may be displayed by learners at different levels of proficiency.

Because the descriptors have been formulated using the language of learning outcomes, they can be used for many purposes. For example, they can be used to develop a curriculum which specifies not only the competences that should be taught at particular educational levels but also the specific learning outcomes that should be achieved at each educational level. They can also be used as a toolbox for designing and evaluating learning activities that aim to enhance learners' competences – the descriptors can be used to specify the expected learning outcomes for those activities. The descriptors may also be used to support the assessment of learners' levels of proficiency, either to identify areas for further development (formative assessment), or to support the assessment of proficiency after a period of learning (summative assessment). The descriptors therefore represent a key link between the specifications of the competences in Volume 1 and the curricula, learning activities and assessment practices that can be used to promote the development of the competences in learners through education.

The third volume of the RFCDC: guidance on how to implement the RFCDC in practice

Volume 3 of the RFCDC (Barrett et al., 2018c) explains how the competence model and the descriptors can be implemented in formal education. Insofar as citizenship education is already a part of the curriculum in most countries, implementing the

RF CDC in an education system does not impose an entirely new set of duties on education policymakers and practitioners. Instead, the RF CDC is offered as a tool that can help education policymakers and practitioners rethink their existing activities. Furthermore, although the available research evidence suggests that education based on the RF CDC will be most effective if it is delivered using a cross-curricular and whole-school approach (Barnes, 2015; Barrett, 2020), the guidance chapters themselves are very open-ended. They instead outline the various options and possibilities that may be used to implement the RF CDC, stating the pros and cons of each option. All decision-making about which options to actually use in practice within any given context is then deliberately left to the local policymakers and practitioners who have the detailed understanding of the particular national, cultural, educational and local contexts in which they are operating – they are the actors who are able to make the most appropriate choices for use within their own contexts.

The third volume of the RF CDC contains six chapters in total, covering six topics:

- How the RF CDC can be used for the purposes of curriculum review and development
- The pedagogical methods that are most appropriate for the teaching and learning of the 20 competences
- How the RF CDC can be used for assessing learners
- How to apply the RF CDC using a whole-school approach in order to foster the development of the 20 competences
- How teacher education needs to be adapted in order to support the use of the RF CDC in national education systems
- How the RF CDC can be used to combat radicalisation leading to violent extremism and terrorism

The following provides just a very brief indication of the contents of each of the six chapters. To obtain more information, the reader is encouraged to consult Volume 3 of the RFCDC itself, which can be freely downloaded from the weblink that is given in the reference list at the end of this paper.

The chapter on curriculum

The chapter on curriculum discusses the principles of curriculum design, including horizontal and vertical coherence, progression, relevance for learners, transparency, and avoiding curriculum overload. In addition, it explains how the RFCDC (both the model of competences and the descriptors) can be used for: auditing and reviewing the prescribed curriculum, in order to identify where democratic and intercultural competences may be specified as suitable learning outcomes; developing the current curriculum, to ensure that as many competences as possible are fostered in learners; and developing a cross-curricular approach, so that the responsibility for fostering democratic and intercultural competences is distributed and incorporated across the entire school curriculum in an appropriate manner.

The chapter on pedagogy

The second chapter, which is on pedagogy, discusses the principles of pedagogical planning, including the role of experience, comparison, analysis, reflection, and action in teaching and learning. It also reviews a range of teaching and learning methods that are suitable for fostering the development of democratic and intercultural competences in learners. Five methods that are singled out for particular attention are: teachers modelling of democratic attitudes and behaviours in the classroom; implementing democratic processes in the classroom; cooperative learning; project-based learning; and service learning.

The chapter on assessment

The third chapter, which is on assessment, discusses and explains the principles that should underlie all educational assessments that are made of learners. These include validity, reliability, equity, transparency, practicality and respectfulness. The chapter also discusses some important distinctions in assessment, for example between formative and summative assessment, and between high-stakes and low-stakes assessment. It then reviews some of the assessment methods that can be used for fostering the development of the 20 competences in learners and for assessing the progress that learners are making in building their proficiency in the use of the competences. These methods are: open-ended diaries, reflective journals and structured autobiographical reflections; observational assessment; dynamic assessment; project-based assessment; and portfolio assessment.

Since the RFCDC was published, some additional materials relevant to assessment have been published by the CoE. First, there is a new book which has been written to assist educational policymakers and practitioners in making concrete decisions about how to assess learners' competences for democratic culture (Barrett et al., 2021a). In addition to expanding on the principles of assessment and their application to the RFCDC, the book describes 12 specific assessment methods that may be used to assess learners' competences for democratic culture, all of which are consistent with the principles of the RFCDC. All 12 methods are currently being used in one or more of the CoE's member states, and they are therefore tried and tested assessment methods that are known to be practicable for classroom use. Concrete examples of how each method may be used in practice are also provided.

In addition, the CoE has developed two portfolios that may be used for the teaching, learning and assessment of the 20 competences: a standard version for use in secondary, higher

and lifelong education (Byram et al., 2021); and a younger learners version for use in pre-school and primary education (Barrett et al., 2021b). These portfolios require learners to compile documents – such as recordings, texts and images – that demonstrate how they are using their competences for democratic culture in concrete situations. The portfolios also support learners in reflecting critically on their developing competences, and in thinking about how they will further develop their competences in the future. The contents of the portfolios provide evidence about how a learners' proficiency in the use of these competences is developing, and this evidence can be used for both formative and summative assessment.

The chapter on the whole-school approach

The fourth chapter in Volume 3 of the RFCDC explains what a whole-school approach is, and how to implement it. Essentially, a whole-school approach involves using democratically and interculturally appropriate and respectful structures and procedures in all aspects of school life. In other words, such structures and procedures should be used in: curriculum development; choosing teaching and learning methods and resources; choosing assessment methods; school leadership; governance and decision-making; staff-staff, staff-student and student-student relationships; extracurricular activities; and links with the community. The chapter explains how a whole-school approach may be implemented in practice through a cyclical iterative process which involves planning for change, stakeholder consultation, implementation, evaluation, and reflection.

The chapter on teacher education

The fifth chapter, which is on teacher education, discusses the role of both pre-service and in-service teacher education in

promoting and implementing education based on the RFCDC. The chapter suggests that, because education based on the RFCDC is most effective when it is delivered using a cross-curricular and whole-school approach, the responsibility for delivering it should not be assigned solely to subject-specific specialists (e.g. teachers of civic education, social studies, etc.) – instead, the responsibility should be shared by all teachers. For this reason, teacher education needs to ensure that all teachers understand the principles of the RFCDC and are proficient in applying these principles in the course of their everyday planning and practice. Teacher education also has a responsibility to ensure that all future and practising teachers are given the opportunity to develop their own democratic and intercultural competences – this also applies to teacher educators.

The chapter on radicalisation leading to violent extremism and terrorism

The final chapter in Volume 3 is included in the guidance because both the CoE and the ministers of education of the member states have recognised the relevance of the RFCDC for combatting radicalisation that leads to violent extremism and terrorism. There is therefore a political expectation that the RFCDC will be used by national education systems to equip young people not only with the competences that they need for democratic culture and intercultural dialogue, but also with the competences that they need to recognise and deal with online radicalising propaganda (e.g., analytical and critical thinking skills), to recognise and respond to hate speech in the news media and online (e.g., knowledge and critical understanding of media), and to value human dignity, human rights and democratic processes. This chapter on radicalisation therefore explains in detail why and how the RFCDC is relevant to building resilience to radicalisation – this is by building young

people's democratic and intercultural competences.

The overall vision offered the RFCDC

Underlying the 3 volumes of the RFCDC is an overall vision of the learning process and of how education can be used to promote the development of the 20 competences in learners. Key to this vision is the idea that the competences of learners will be optimally nurtured if educational activities take place within an institutional environment in which democratically and interculturally appropriate and respectful structures and procedures permeate all aspects of institutional life, that is, if a *whole-school approach* is employed, and if a *cross-curricular approach* is also used so that the responsibility for fostering the democratic and intercultural competences of learners is distributed across and shared by all teachers, irrespective of the specific school subject which they teach. In addition, the curriculum should be audited, reviewed and developed to ensure that *all 20 competences* are fostered in learners.

In order to identify students' learning needs, *formative assessment*, based on the descriptors, should be used, which will provide information about the specific areas that need to be targeted for further development. *Learning activities* can then be designed, using the descriptors to help formulate the intended learning outcomes. Because competences are activated and used in dynamic clusters, learning activities should create opportunities for learners to master and to practise the behaviours that are associated with flexible combinations of descriptors drawn from several different competences. In addition, these learning activities should be based on *experiential learning*, and they should provide meaningful and relevant experiences for all learners. Learners should also be encouraged to engage in observation, comparison, analysis, critical reflection and action. Cooperative learning, project-

based learning and service learning are optimal pedagogies for developing the competences, along with teachers modelling democratic values and attitudes and implementing democratic processes in the classroom.

Furthermore, there should be plentiful opportunities for *democratic participatory actions* that are relevant to the lives of learners. In addition, there should be plenty of opportunities for learners to have *intercultural encounters and experiences* – these can be face-to-face, through the internet, or indeed through reflections on representations of cultural differences in visual media or in texts. There should always be facilitation and encouragement of learners to engage in *analysis of and critical reflection on* their democratic and intercultural experiences.

Finally, *summative assessment*, based on the descriptors, should always occur at the end of a period of learning, to identify which learning outcomes have or have not been achieved. The results of these summative assessments can then be used to identify further learning needs to be targeted in the next cycle of learning.

The political process behind the RFCDC

The development of the RFCDC was initiated by the member state of Andorra when it held the Chairmanship of the CoE in 2013. Andorra was particularly concerned to ensure that formal education in European countries is used to promote the competences that young people need for life as active and respectful democratic citizens within culturally diverse societies. The proposal was therefore made that the CoE should develop a new reference framework in order to assist education systems within Europe to achieve this goal. The proposal received strong support from the other member states, and as a result the CoE set up an expert group in 2013 to develop the framework.

The education ministries of the 47 member states were kept

informed about the framework at all stages of its development, through meetings of the CoE's Steering Committee for Educational Policy and Practice – this committee consists of policymakers from the education ministries of all 47 member states. The education ministries provided feedback on the development of the RFCDC as it was proceeding, and they also inputted their own ideas about the framework at meetings of the Steering Committee. This dialogical process ensured that the contents of the framework met the needs of the education ministries.

After work to develop the framework had begun, the RFCDC acquired a new and heightened level of political attention. This occurred in the wake of the Charlie Hebdo terrorist attacks in Paris in January 2015. Immediately after these attacks, the Council of Europe (2015) drew up an *Action Plan for Combatting Extremism and Radicalisation leading to Terrorism*, and the RFCDC was made the centrepiece of this plan. The political expectation became that the framework would be used by national education systems to build young people's resilience to radicalisation. This is the reason why the sixth chapter in Volume 3 of the RFCDC addresses the issue of radicalisation.

Because of this high level of political attention, the conceptual model of competences (Barrett, 2016) was presented to the education ministers of the 47 member states at the CoE's Standing Conference of Ministers of Education in Brussels in April 2016. This conference was convened to showcase and explain the framework to the Education Ministers. The Ministers' *Final Declaration* at this conference welcomed and endorsed the RFCDC, and called on the CoE to assist member states in examining and implementing it in their own national education systems (Council of Europe, 2016a). The RFCDC was subsequently also endorsed by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (PACE) (Council of Europe, 2016b).

The publication of the RFCDC was formally launched at a

conference in Copenhagen in April 2018. In addition, at this conference, a new Education Policy Advisors Network (EPAN) was established, to assist and support the member states in implementing the framework. One year after the publication of the RFCDC, in April 2019, EPAN conducted a survey of the member states to find out the extent to which the RFCDC was being implemented. The survey revealed that the RFCDC was already being implemented either in whole or in part in 17 countries: Andorra, Azerbaijan, Belarus¹, Belgium (French-speaking community), Cyprus, Finland, Greece, Italy, Latvia, Moldova, Montenegro, North Macedonia, Portugal, Romania, San Marino, Serbia and Ukraine. In addition, in 2021, it was reported that the RFCDC was also being implemented in Albania, Bosnia and Herzegovina, Georgia, Kosovo and Turkey (Keating, 2021), bringing the total number of countries in which the RFCDC is being implemented to 22 (at the time of writing, November 2021).

Conclusion

Consistent with the original intentions of the Andorran Chairmanship of the CoE, the RFCDC provides a framework and a set of tools that can be used by formal education to promote the competences that young people need for life as active and respectful democratic citizens within culturally diverse societies. The RFCDC has been found to be highly suitable for implementation in countries across Europe, and it is already being implemented in 17 countries.

Equipping learners with the competences that are specified by the RFCDC is an essential step that needs to be taken to empower them as effective democratic citizens, that is, as citizens who are able to participate in intercultural dialogue,

1 Belarus is not a member state of the CoE, but it participates in the Education activities of the CoE because it is a signatory of the European Cultural Convention.

able to respect and defend human rights, and able to participate fully in the democratic culture of the societies in which they live. Equipping them with these competences through the educational process is crucial for ensuring the future health of our culturally diverse democratic societies and also for the flourishing of the young people who live within them.

References

- Barnes, J. (2015). *Cross-Curricular Learning 3-14* (3rd edition) London: Sage.
- Barrett, M. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ccc0c>, date accessed 15 November 2021.
- Barrett, M. (2020). Implementing values education in the work of the Council of Europe. *Intercultura*, 97, 30-37. https://www.academia.edu/43647372/Implementing_values_education_in_the_work_of_the_Council_of_Europe, date accessed 15 November 2021.
- Barrett, M., Aceska, N., Azzouz, N., Baró, C., Baytelman, A., et al. (2021a). *Assessing Competences for Democratic Culture: Principles, Methods, Examples*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-005521-assessing-competences-for-democratic-culture/1680a3bd41>, date accessed 15 November 2021.
- Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., et al. (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>, date accessed 15 November 2021.
- Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., et al. (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 2: Descriptors of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>, date accessed 15 November 2021.
- Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., et al. (2018c). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 3: Guidance for Implementation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for->

democratic-culture/rfcdc-volumes, date accessed 15 November 2021.

Barrett, M., Byram, M., Aroni, A., Golubeva, I., Jouhanneau, C., et al. (2021b). *A Portfolio of Competences for Democratic Culture: Younger Learners Version*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/portfolios>, date accessed 15 November 2021.

Byram, M., Barrett, M., Aroni, A., Golubeva, I., Jouhanneau, C., et al. (2021). *A Portfolio of Competences for Democratic Culture: Standard Version*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/portfolios>, date accessed 15 November 2021.

Council of Europe (2015). *The Fight against Violent Extremism and Radicalisation Leading to Terrorism - Action Plan*, Committee of Ministers Document CM(2015)74. <https://tinyurl.com/u2t54tj>, date accessed 15 November 2021.

Council of Europe (2016a). *Final Declaration on the Conference Theme - Securing Democracy through Education: The Development of a Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. 25th Session of the Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education, Brussels, 11-12 April 2016. Strasbourg: Council of Europe. <https://tinyurl.com/vsfsqqq>, date accessed 15 November 2021.

Council of Europe (2016b). *Towards a Framework of Competences for Democratic Citizenship*. Parliamentary Assembly of the Council of Europe (PACE) Resolution 2104 (2016). <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22704&lang=en>, date accessed 15 November 2021.

Keating, S. (2021). Update on the state of the implementation of the RFCDC. Paper presented at the Ninth Meeting of the Education Policy Advisors Network (EPAN), Council of Europe, 16 November 2021.

Educazione civica in Italia

Bruno Losito

Bruno Losito ha insegnato Pedagogia sperimentale nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Si è occupato di ricerca valutativa ed è stato coordinatore nazionale di indagini comparative internazionali quali OCSE PISA 2006 e IEA CIVED '99. Ha ricoperto il ruolo di direttore associato di ricerca nelle indagini ICCS 2009 e ICCS 2016, promosse dall'IEA e ricopre lo stesso ruolo nel terzo ciclo dell'indagine, attualmente in corso di preparazione per il 2022.

Abstract: *L'intervento ripercorre alcune tappe fondamentali della storia dell'educazione civica in Italia, fino all'ultima legge approvata dal Parlamento nel 2019, che ha introdotto a partire dall'anno scolastico 2020-2021 l' 'Educazione civica' come materia dotata di un proprio orario e di una propria valutazione nel sistema di istruzione italiano.*

L'intervento cerca di mettere in luce i problemi legati a quest'area del curriculum scolastico, in particolare quelli relativi alla progettazione didattica e alla valutazione delle 'competenze' di cittadinanza, anche facendo riferimento agli studi condotti e alle proposte elaborate a livello internazionale, soprattutto in Europa.

Questa introduzione al workshop¹ dedicato all'educazione civica in Italia è organizzata intorno ai seguenti temi: una breve ricognizione dei diversi interventi legislativi e delle direttive ministeriali che hanno accompagnato l'introduzione dell'educazione

1 Il workshop si è articolato in due momenti: i. una introduzione volta a delineare sinteticamente gli sviluppi dell'educazione civica e alla cittadinanza in Italia, nell'ambito di un più ampio contesto internazionale, utili a inquadrare le scelte operate a livello legislativo con la Legge 92 del 2019. In questa introduzione, sono stati posti in evidenza gli aspetti innovativi della nuova normativa unitamente ad alcuni elementi di ambiguità che la caratterizzano; ii. una discussione sui temi trattati a partire dalla analisi di stralci della documentazione a cui si è fatto riferimento nell'introduzione e che sono stati forniti in copia ai partecipanti al workshop.

civica nei curricoli della scuola italiana, a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta del secolo scorso; una presentazione delle principali proposte relative all'educazione civica e alla cittadinanza formulate a livello europeo e internazionale, soprattutto negli ultimi anni; una discussione sulle potenzialità e sui limiti della Legge 92 del 20 agosto 2019. Su questa base, vengono individuati alcuni problemi che le scuole e gli insegnanti si trovano ad affrontare nella applicazione di questa nuova normativa.

Ciascuno dei temi indicati è affrontato con l'intenzione di offrire ai partecipanti al workshop alcuni elementi di informazione e di riflessione per lo sviluppo di una discussione comune, senza alcuna pretesa di esaustività.

1. L'educazione civica' nella scuola italiana

Nel ricostruire il percorso attraverso cui, a più riprese, si è cercato di introdurre l'educazione civica nei curricoli della scuola italiana è possibile individuare alcuni momenti di particolare importanza.

In primo luogo, va ricordato il Decreto del Presidente della Repubblica del 13 giugno del 1958 (n. 585) che introduceva l'insegnamento di questa materia nei curricoli delle scuole secondarie, in abbinamento con l'insegnamento della storia, materia con la quale condivideva il giudizio valutativo. Il Decreto prevedeva che all'educazione civica fossero dedicate due ore mensili. Veniva, inoltre, sottolineato come questa educazione rappresentasse un obiettivo generale di tutta l'educazione scolastica e che, quindi, essa dovesse in qualche modo essere presente "in ogni insegnamento", attraverso la "viva esperienza di rapporti sociali" e il "pratico esercizio di diritti e di doveri nella stessa organizzazione scolastica". Dal punto di vista dei contenuti curriculari veniva enfatizzato il rapporto con gli argomenti di carattere etico, giuridico e politico. Va ricordato che il ministro della

Pubblica Istruzione era allora Aldo Moro.

È interessante rilevare come la riforma della 'scuola media' del 1962 e la successiva revisione dei suoi 'programmi' nel 1979 non abbiano comportato sostanziali cambiamenti. Lo stesso è avvenuto per quanto riguarda la revisione dei programmi della scuola primaria nel 1985. Alle indicazioni di principio sul ruolo della scuola nella formazione civica dei cittadini non hanno corrisposto proposte di innovazione curricolare e didattica specifiche.

Fanno seguito alcuni anni di sostanziale silenzio sul tema e bisogna aspettare il 1996, con la Direttiva n. 58 (*Nuova dimensioni formative, educazione civica e costituzionale*). La direttiva suggeriva un ampliamento degli ambiti di intervento dell'educazione civica (le cosiddette 'educazioni') e introduceva esplicitamente il riferimento alla Costituzione che caratterizzerà anche le proposte degli anni successivi. La Direttiva venne approvata anche dal CNPI, ma non trovò mai una sua trasformazione in proposta normativa.

È solo nel 2003, con la Legge n.53 (la cosiddetta 'riforma Moratti') che viene proposta l'introduzione in tutti gli ordini di scuole della 'educazione alla convivenza civile'. Alla legge fa seguito nel 2004 la pubblicazione delle *Indicazioni nazionali*, successivamente riviste nel 2007 dalla commissione istituita dal Ministro Fioroni. Anche in questi documenti l'accento era posto su una pluralità di 'educazioni: alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione, all'affettività e alla sessualità.

Nel 2008, con la Legge 169 (Ministro Gelmini) viene disposto l'insegnamento in tutti gli ordini di scuola di un nuovo insegnamento, "Cittadinanza e Costituzione", di cui si suggerisce la collocazione all'interno delle aree storico-geografica e storico-sociale dei curricoli, senza l'indicazione di uno specifico orario dedicato. La proposta è accompagnata e sostenuta dalla

produzione di Linee guida e di indicazioni specifiche ad opera del Ministero dell'istruzione.

Negli anni successivi non ci sono modifiche della normativa, ma si interviene nel merito degli obiettivi dell'educazione civica nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012, in cui oltre a sottolineare come l'educazione dei cittadini sia obiettivo fondamentale di tutta l'istruzione, vengono anche individuati specifici 'traguardi di competenza', da raggiungere al termine del primo ciclo di istruzione. Un ulteriore approfondimento in questa direzione è presente nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, in cui si fa riferimento esplicito alle competenze chiave e di cittadinanza.

Alcuni elementi di criticità sembrano emergere da questa ricognizione. Due in particolare:

- al riconoscimento di principio della rilevanza di quest'area dell'educazione scolastica non hanno mai corrisposto adeguate misure che la rendessero effettiva, in termini di orario, di responsabilità specifiche, di autonomia della valutazione, di formazione degli insegnanti. In questo, anche nel nostro paese è individuabile un limite che in vari studi internazionali è stato individuato come particolarmente evidente per quest'area dell'educazione scolastica: lo scarto tra dichiarazioni di principio e misure di implementazione, tra obiettivi generali e indicazioni curriculari, tra teoria e pratiche didattiche.

In particolare, i tentativi di introdurre una nuova area curricolare e di individuare nuovi obiettivi da perseguire da parte delle scuole non hanno considerato le necessarie modifiche da apportare ai contesti organizzativi e didattici preesistenti (a partire dall'organizzazione delle cattedre e dagli orari) e scarsamente presente è stata l'attenzione ad accompagnare adeguatamente le scuole e gli insegnanti nei processi di innovazione che si richie-

deva di realizzare.

- La 'sensibilità' del ruolo attribuito all'educazione civica, ben evidenziato dalle diverse impostazioni date ai provvedimenti proposti e dalle diverse giustificazioni che li hanno motivati e dal dibattito che li ha accompagnati soprattutto degli ultimi venti anni, con il delinarsi di schieramenti opposti sul piano politico e spesso anche ideologico.

2. Le 'competenze di cittadinanza'

A livello europeo e internazionale, soprattutto negli ultimi due decenni, l'educazione alla cittadinanza è stata oggetto di crescente interesse da parte di organismi internazionali. In particolare, la riflessione si è focalizzata, nell'ambito di un più generale interesse per la costruzione e lo sviluppo di competenze, sulla individuazione e la definizione delle 'competenze di cittadinanza'. Di particolare interesse, in questo contesto, risultano le elaborazioni teoriche e le proposte politiche ed educative del Consiglio d'Europa, dell'Unione Europea – per quanto riguarda il contesto europeo – e dell'OCSE e dell'UNESCO, per quanto riguarda il più ampio contesto internazionale.

2.1 Unione Europea: 'la competenza in materia di cittadinanza'

La definizione delle competenze di cittadinanza è stato oggetto di due successive *Raccomandazioni* Parlamento europeo e del Consiglio, rispettivamente del 18 dicembre 2006 e del 22 maggio 2018. Entrambe le *Raccomandazioni* sono relative al *lifelong learning* e riportano in appendice l'indicazione di alcune 'competenze chiave' la cui costruzione e sviluppo dovrebbe essere obiettivo prioritario di tutti i sistemi di istruzione e di formazione dei paesi dell'Unione. Tutte le competenze chiave vengono considerate indispensabili per una partecipazione attiva e responsabile dei cittadini alla vita sociale e politica, lavo-

rativa e relazionale. In quanto tali, vengono tutte considerate come competenze 'di cittadinanza', necessarie a ogni cittadino, indipendentemente dalla sua collocazione lavorativa e dal suo ruolo sociale. Tra le otto competenze chiave individuate², sono comprese le 'competenze sociali e civiche', che individuano conoscenze, abilità e atteggiamenti più direttamente riferibili alle dimensioni civile e civico-politica. Nella successiva *Raccomandazione* del 2018, nell'ambito di una più generale revisione delle competenze chiave³, viene individuata una 'competenza in materia di cittadinanza'. La nuova formulazione sembra delineare – rispetto alla precedente del 2006 – una distinzione più marcata tra le dimensioni civile e civica e tra la sfera delle relazioni tra individui e tra quelle tra individui e istituzioni⁴. Come caratteristiche di questa competenza vengono indicati – tra le altre – l'“agire come cittadino responsabile”, il “partecipare pienamente alla vita sociale e civica”, la “comprensione dei concetti sociali, economici, giuridici, politici” e delle istituzioni (operanti in questi ambiti); le conoscenze relative allo sviluppo sostenibile e alla globalizzazione; le conoscenze relative alla “dimensione europea”.

È opportuno sottolineare alcune conseguenze della scelta di adottare una logica di costruzione e sviluppo delle competenze, nel contesto dell'ottica del *lifelong learning*, che sono di particolare rilevanza sul piano educativo:

-
- 2 Nella *Raccomandazione* del 2006 le otto competenze chiave individuate sono le seguenti: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.
 - 3 Nella *Raccomandazione* del 2018 le otto competenze chiave sono indicate nel modo seguente: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione multiculturale.
 - 4 Nella relazione del gruppo di lavoro che ha preceduto la stesura di questa seconda *Raccomandazione* la denominazione adottata era quella di 'competenza civica'.

- le competenze (tutte le competenze) comprendono al loro interno conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori;
- le competenze (tutte) non si costruiscono solo all'interno dei contesti di istruzione formale, ma nell'ambito dell'intera esperienza (sociale, lavorativa, politica) di ciascun individuo. Di qui l'importanza per la loro costruzione e per il loro sviluppo degli apprendimenti anche non formali e informali;
- le competenze non possono essere date per acquisite una volta e per sempre, ma possono consolidarsi o regredire, in rapporto alle effettive possibilità di 'mobilitare' le risorse (cognitive, metacognitive ed affettivo-motivazionali) di cui ciascun individuo dispone. Questa ottica 'evolutiva' della costruzione e dello sviluppo delle competenze giustifica la collocazione della individuazione delle competenze chiave all'interno di raccomandazioni che riguardano il *lifelong learning*;
- l'insieme delle conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che caratterizzano una singola competenza chiave non sono esclusive di questa soltanto, ma sono – al contrario – individuabili ampie aree di sovrapposizione e di integrazione.

2.2 Il Consiglio d'Europa: le 'competenze per una cultura della democrazia'

Il Consiglio d'Europa ha posto da decenni al centro delle proprie proposte politico-educative l'educazione ai diritti umani, a cui si è affiancata progressivamente l'educazione alla cittadinanza democratica, denominazione – quest'ultima – inizialmente adottata in relazione al periodo storico specifico che ha visto il crescere dell'interesse del Consiglio per quest'area dell'intervento educativo (il periodo successivo alla caduta del muro di Berlino, con l'affermarsi di società democratiche anche tra i

paesi dell'ex 'blocco sovietico'), ma che ha assunto nel tempo un significato più ampio in relazione proprio al legame con l'educazione ai diritti umani e al riferimento ai principi e ai valori alla base delle società democratiche. La pluriennale esperienza del Consiglio in questo ambito ha portato negli ultimi anni alla identificazione di una proposta incentrata su quelle che sono state definite le competenze 'per una cultura della democrazia'. La proposta è presentata in una pubblicazione in tre volumi (Council of Europe, 2018), nei quali sono illustrati i presupposti teorici di questo approccio (quadro concettuale: contesti, concetti, modello), i 'descrittori' che dovrebbero aiutare a definire operativamente in ambito educativo-scolastico le diverse competenze individuate e una serie di indicazioni per la loro costruzione e sviluppo a livello curricolare e didattico.

Come è illustrato nella figura⁵ che segue, il modello include quattro aree corrispondenti alle conoscenze, alle abilità, agli atteggiamenti e ai valori. Al di là del margine di ambiguità presente nell'usare il termine 'competenza' sia al singolare, per indicare unitariamente la competenza generale, sia al plurale per indicare le sue diverse 'componenti', questa rappresentazione ha il pregio di offrire una visione ampia e al suo interno coerente del modello, soprattutto dal punto di vista della indicazione dei diversi aspetti da considerare da un punto di vista educativo.

5 La figura è tratta da Consiglio d'Europa, *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2021, traduzione italiana a cura della Fondazione Intercultura, p. 37.

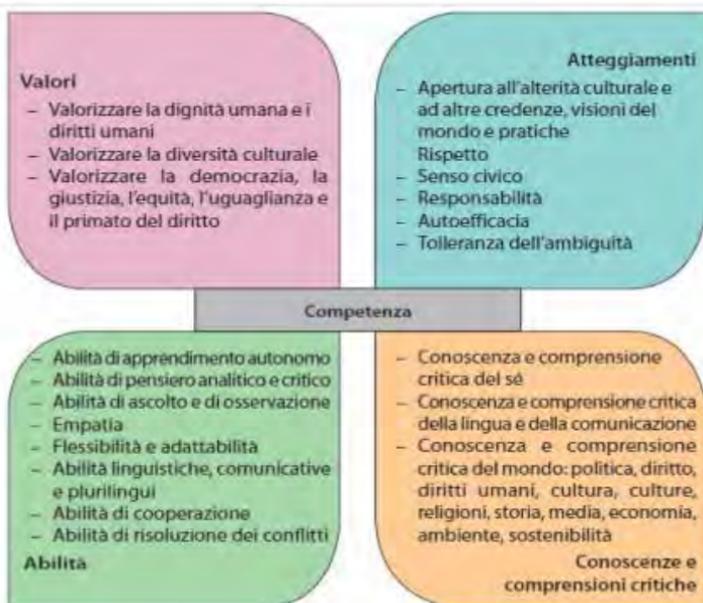


Figura 1. Le 20 competenze incluse nel modello di competenza della cultura per la democrazia del Consiglio d'Europa.

Come viene chiarito, “il modello poggia sull’idea che, nel contesto di una cultura della democrazia e del dialogo interculturale, un individuo agisce in modo competente quando risponde in maniera appropriata ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle possibilità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali, mobilitando e utilizzando alcune o l’insieme di queste 20 competenze.”⁶

Da questa citazione – e ancora di più dai diversi aspetti inclusi nelle quattro ali della ‘farfalla’ – emerge un’altra caratteristica peculiare dell’impostazione data dal Consiglio d’Europa all’educazione alla cittadinanza, quella del suo legame stretto da un lato con l’educazione ai diritti umani, dall’altro con l’educazione

6 *Ibidem*, p. 38.

interculturale.

2.3 L'OCSE: la 'competenza globale'

Nel *Programme for International Student Assessment (PISA)*, a fianco delle tradizionali *literacy* oggetto dell'indagine⁷, l'OCSE ha incluso a partire dal 2018 una nuova area di competenza, individuata come '*global competence*'. La definizione data di questa competenza include la capacità "di esaminare problemi locali, globali e interculturali; di capire e apprezzare visioni del mondo e prospettive differenti; di interagire con successo e in modo rispettoso con gli altri e di intraprendere responsabilmente azioni per la sostenibilità e il benessere collettivo" (OECD, 2019, p. 166, trad. dell'autore)

Le dimensioni che concorrono a definire questa competenza sono raffigurate nella figura 2.



Figura 2. Il modello di 'global competence' dell'OCSE. Fonte: OECD, 2019, p. 169.

7 Gli ambiti di *literacy* oggetto di indagine in PISA fin dall'inizio dell'indagine nel 2000 sono la lettura, la matematica e le scienze. A questi ambiti si sono aggiunti nel tempo quelli del *problem solving* e della *financial literacy*.

Come nel caso delle competenze individuate dall'Unione Europea e dal Consiglio d'Europa, anche per la *global competence* vengono indicate quattro dimensioni (conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori) a cui vengono riferiti alcuni aspetti specifici che definiscono questa competenza. La struttura circolare della rappresentazione sembra suggerire la non separatezza e la continuità tra questi diversi aspetti e tra le azioni che li caratterizzano, con una forte caratterizzazione dal punto di vista interculturale.

2.4. L' UNESCO: l'educazione alla cittadinanza globale e l'educazione per lo sviluppo sostenibile

Nella impostazione dell'UNESCO, è compito fondamentale dell'educazione contrastare l'insorgere della violenza, del razzismo e della xenofobia, della discriminazione e dell'intolleranza, in un'ottica di rispetto e valorizzazione dei diritti umani e della dimensione interculturale.

All'interno di questa prospettiva più generale, l'UNESCO ha progressivamente delineato due ambiti educativi, fortemente intrecciati fra loro: quello dell' 'educazione alla cittadinanza globale' (GCED) e quello dell' 'educazione allo sviluppo sostenibile' (ESD). Documento fondamentale in questo senso è la cosiddetta *Dichiarazione di Incheon*, adottata nell'ambito del World Education Forum del 2015 (*Education 2030. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*).

La proposta dell'UNESCO parte dalla sottolineatura della appartenenza di ciascun individuo a diverse comunità, nell'ambito della più ampia comunità umana e dalla convinzione che questa appartenenza sia stata accentuata dall'estendersi e dal consolidarsi dei processi di globalizzazione. Di qui l'idea di una cittadinanza, appunto, 'globale' che sappia confrontarsi con i problemi planetari, primi fra tutti quelli derivanti dai limiti dello sviluppo

e dalla necessità di agire in un'ottica di sostenibilità, che è insieme ambientale, economica e sociale.

3. Gli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza

Un ulteriore contributo degli studi e delle ricerche condotti a livello internazionale ed europeo consiste nella individuazione degli approcci che, nei diversi sistemi di istruzione, vengono adottati per l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005, 2012, 2017; Schulz et al., 2010, 2018). I principali approcci identificati sono i seguenti:

- insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza come materia 'separata': il perseguimento degli obiettivi perseguiti dalla ECC sono affidati ad una singola 'materia', dotata di un suo specifico orario e di una valutazione autonoma;
- insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza come tema cross-curricolare: gli obiettivi, i contenuti e i risultati di apprendimento di questo ambito sono trasversali al curricolo e tutti gli insegnanti ne sono responsabili;
- insegnamento dell'ECC come tema integrato in altre discipline: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione civica e alla cittadinanza sono inclusi nel curricolo di un gruppo di materie o aree di apprendimento, prevalentemente afferenti all'area umanistica e/o a quella delle scienze sociali.

Questi approcci si differenziano tra loro sia dal punto di vista dell'organizzazione curricolare che dal punto di vista didattico.

Gli studi realizzati non hanno consentito di raccogliere evidenze empiriche che dimostrino la maggiore o minore efficacia di

ciascuno di questi approcci. Ma è, piuttosto, interessante sottolineare come gli esiti di questi studi abbiano messo in evidenza che in molti paesi questi diversi approcci coesistono a livello di singole scuole, a volte anche indipendentemente dall'approccio adottato a livello nazionale, anche in relazione al grado di autonomia delle singole istituzioni scolastiche (Ainley et al., 2013; Schulz et al., 2010, 2018).

È anche importante ricordare come tutti questi studi mettano in evidenza che l'educazione civica e alla cittadinanza sia anche il risultato dell'intera esperienza che gli studenti compiono a scuola, della maggiore o minore possibilità che essi hanno di partecipare attivamente alla sua vita e ai processi decisionali che avvengono al suo interno, della qualità delle relazioni (tra studenti e tra insegnanti e studenti). Di qui l'importanza attribuita all'ambiente scuola come 'ambiente democratico di apprendimento'. Questo approccio all'educazione civica e alla cittadinanza, definito dal Consiglio d'Europa 'whole school approach', chiama in causa la 'cultura' educativa, didattica e organizzativa delle scuole e le loro relazioni con l'insieme dei soggetti interni ed esterni ad esse che concorrono a determinarla.

4. La legge 92 del 2019 e le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica

La legge che introduce "l'insegnamento scolastico dell'educazione civica", approvata nel 2019 ed entrata in vigore a partire dall'anno scolastico 2020-2021, oltre a stabilire gli obiettivi generali della 'nuova' materia ("contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri", art. 1), stabilisce anche le modalità della sua introduzione nei curricula scolastici:

- l'insegnamento è definito come 'trasversale';
- viene attribuito all'insegnamento un monte ore annua-

le non inferiore a 33 ore, “da svolgersi nell’ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti” (art. 2, comma 3);

- l’insegnamento è affidato in contitolarità a tutti i docenti e, per ogni classe, deve essere individuato un coordinatore. Nelle scuole secondarie di secondo grado l’insegnamento è affidato ai docenti “abilitati all’insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche, ove disponibili nell’ambito dell’organico dell’autonomia” (art. 2, comma 4);
- l’insegnamento è “oggetto delle valutazioni periodiche e finali” (art. 2, comma 6).

L’articolo 3 della legge individua i contenuti fondamentali del nuovo insegnamento:

- Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell’Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell’inno nazionale;
- Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- educazione alla cittadinanza digitale;
- elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- formazione di base in materia di protezione civile.

A queste aree si aggiungono “l’educazione stradale, l’educazione alla salute e al benessere, l’educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura”. (art. 3, comma 2). Negli articoli 4 e 5 vengono ulteriormente specificati gli obiettivi relativi allo studio della Costituzione e alla educazione alla cittadinanza digitale.

Nelle Linee guida viene individuato un periodo triennale transitorio durante il quale la definizione del curriculum e dei criteri di valutazione é demandata ai singoli istituti scolastici anche in riferimento a quanto previsto dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum* (scuola dell’infanzia e primo ciclo dell’istruzione), dalle *Indicazioni nazionali per i licei*, dalle *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* e dal documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Rispetto a quanto delineato a livello internazionale ed europeo, la legge sembra fare propria una impostazione che si colloca a metà strada tra l’insegnamento dell’educazione civica come materia separata e l’approccio cross-curricolare. In realtà, questa scelta non sembra essere priva di ambiguità. Più che dalla adesione a un modello organizzativo e didattico, essa sembra essere dettata dalla volontà del legislatore da un lato di mantenere invariato l’orario scolastico vigente (senza quindi ore ‘aggiuntive’), dall’altro di non gravare sul bilancio con l’assegnazione della nuova materia a un singolo insegnante – anch’esso aggiuntivo (“Le amministrazioni interessate provvedono all’attuazione della presente legge nell’ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica”, art. 13).

Che si tratti di una scelta prevalentemente dettata da vincoli organizzativi e finanziari sembra essere confermato anche da quanto indicato all’articolo 11 della legge, laddove si specifica che rimane aperta una “prospettiva dell’eventuale modifica dei

quadri orari che aggiunga l'ora di insegnamento di educazione civica”.

Ma non sono solo questi i limiti e gli elementi di ambiguità presenti nella nuova normativa. Ve ne sono altri, sia di carattere culturale, sia di carattere organizzativo e didattico.

In primo luogo, colpisce la scelta di denominare il nuovo insegnamento 'educazione civica', seguendo in questo una terminologia che, se da un lato fa parte della nostra tradizione educativa e scolastico, dall'altro non riconosce gli aspetti di novità, di apertura e di ampliamento di prospettiva che si sono via via individuati a livello europeo e internazionale per questo ambito dell'educazione scolastica e che hanno portato alla adozione – ormai pressoché unanime – della denominazione di 'educazione civica e alla cittadinanza'.

In secondo luogo, colpisce l'assenza, sia nella legge che nelle linee guida, di qualsiasi riferimento all'educazione multiculturale. È probabile che questa mancanza possa essere fatta risalire alla caratteristica (precedentemente ricordata) di 'sensibilità' e di non 'neutralità' dell'educazione civica e alla cittadinanza. La legge è stata approvata da tutte le forze parlamentari, mentre il tema della interculturalità, in tutte le sue valenze sia culturali che politiche, è piuttosto un tema divisivo, su cui sarebbe stato probabilmente difficile trovare un accordo politico tra le diverse forze che hanno approvato la legge.

Inoltre, seppure la legge e le linee guida facciano riferimento ai documenti sopra ricordati, è difficile scorgere in essi una scelta chiara per un approccio per competenze. Anche dal punto di vista terminologico, rispetto a questo aspetto, sono molteplici gli elementi di ambiguità riscontrabili sia nella legge che nelle Linee guida.

Dal punto di vista organizzativo e didattico, oltre a quelle già ricordate (non orario aggiuntivo; definizione di trasversalità più dettata da motivi contingenti che da una convinzione di carat-

tere educativo e didattico; contitolarità dell'insegnamento, ma indicazione degli insegnanti di Diritto laddove presenti) va ricordata l'ambiguità che accompagna le indicazioni relative alla valutazione, non tanto per quanto riguarda le procedure suggerite (che non pochi problemi stanno creando alle scuole in questo primo periodo di attuazione della nuova normativa), ma soprattutto derivanti dall'indicazione di attribuire una valutazione specifica in ogni periodo scolastico (trimestri o quadrimestri). Se l'indicazione di un monte ore annuale sembra suggerire la possibilità di un approccio di tipo modulare (e progettuale) all'insegnamento dell'educazione civica, l'indicazione relativa alla valutazione vanifica questa possibilità, di fatto costringendo le scuole a 'distribuire' l'insegnamento sull'intero anno scolastico. E non sfugge che l'indicazione delle 33 ore corrisponda abbastanza al numero delle settimane incluse nell'anno scolastico (ed evochi quindi l'"ora di educazione civica").

5. Alcuni problemi emersi dal primo anno di attuazione della nuova normativa

Nonostante queste ambiguità, la nuova normativa apre una serie di possibilità per le scuole che vogliono valorizzare questo ambito del proprio intervento educativo, a partire dall'aver ribadito che l'educazione civica e – più ingenerale – la formazione di cittadini consapevoli e responsabili sia uno degli obiettivi fondamentali della nostra scuola.

Il riferimento ai documenti sopra ricordati così come al dibattito a livello internazionale (implicito, ad esempio, nel riferimento alla Agenda 2030) rafforza, inoltre, l'introduzione di un approccio per competenze, entro le quali collocare le 'competenze di cittadinanza' che si intendono costruire e sviluppare. In questa prospettiva, al di là dei limiti ricordati, l'indicazione della trasversalità e della contitolarità come caratteristiche essenziali di questo insegnamento vanno nella direzione del riconoscimento

che l'insieme delle conoscenze e delle abilità riferibili alle competenze di cittadinanza non sono costruibili solo all'interno di un singolo ambito disciplinare, ma sono incluse nei curricoli di più materie scolastiche. Di qui l'importanza della collaborazione e della condivisione tra docenti di materie diverse. Collaborazione e condivisione tanto più necessarie se, facendo riferimento ad un approccio per competenze, si riconosce l'importanza non solo delle loro componenti cognitive, ma anche di quelle affettivo-motivazionali (atteggiamenti e valori, in particolare, come per altro viene indicato con chiarezza nelle proposte relative all'educazione civica e alla cittadinanza a livello europeo e internazionale).

La realizzazione delle potenzialità di innovazione derivanti dalla nuova normativa richiedono, però, da parte delle scuole una serie di scelte nella progettazione e nella realizzazione dell'insegnamento dell'educazione civica. Alcune di queste scelte, anche alla luce delle esperienze che le scuole stanno conducendo in questo primo periodo di innovazione, sembrano essere di particolare importanza.

Delimitare il campo, definire gli intrecci

Se è vero che è difficile operare una separazione netta tra le diverse competenze chiave (tutte necessarie per un esercizio attivo, consapevole e responsabile del proprio ruolo di cittadino), è altrettanto vero che nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica è necessario fare una scelta relativa alle competenze su cui concentrare l'intervento educativo e didattico. Gli obiettivi indicati in molte progettazioni delle scuole sembrano attribuire all'educazione civica compiti e responsabilità nella costruzione di più competenze chiave, dalla competenza comunicativa a quella digitale, dalla competenza interculturale all'imparare ad imparare. All'insegnamento dell'educazione civica, cioè, finiscono per essere attribuiti l'insieme degli obiettivi

dell'educazione scolastica.

È, quindi, importante che pur nella consapevolezza degli intrecci e delle sovrapposizioni tra le varie competenze chiave, venga focalizzata l'attenzione sulla specificità delle competenze che in modo specifico l'educazione civica dovrebbe contribuire a costruire. E questo richiede che si faccia in qualche modo una scelta di carattere metodologico e concettuale, anche utilizzando i modelli teorici elaborati a livello internazionale. Particolarmente utili sembrano essere le proposte dell'Unione Europea (competenza in materia di cittadinanza) e del Consiglio d'Europa (competenza per una cultura della democrazia).

Questa 'delimitazione' del campo è necessaria anche nella definizione e nella costruzione di un curriculum di scuola per l'educazione civica, che ne chiarisca specificità e limiti, in relazione all'insieme delle altre materie curricolari.

Adottare approcci didattici che favoriscano la cittadinanza 'agita'

Gli approcci didattici utilizzati nell'educazione civica dovrebbero sollecitare la 'mobilitazione' delle risorse cognitive e affettivo-motivazionali riferibili alle competenze di cittadinanza, favorendo la realizzazione di una cittadinanza 'agita' da parte degli studenti, in riferimento a temi e problemi di volta in volta scelti per la realizzazione dei percorsi di educazione civica.

Esempi di approcci didattici utilizzabili in questa prospettiva sono il lavoro per progetti, l'apprendimento cooperativo, il dibattito, il *service learning*, l'*inquiry based learning*.

Queste metodologie sollecitano una partecipazione attiva degli studenti e la loro responsabilizzazione in funzione della realizzazione di compiti condivisi. Consentono anche di intervenire non solo sugli aspetti di carattere cognitivo, ma anche su atteggiamenti e valori, favorendo un approccio di tipo olistico.

Alcune di esse, come il lavoro per progetti consentono anche di aprire le scuole al contesto territoriale in cui sono inserite,

favorendo collaborazioni e sinergie con soggetti esterni (di carattere istituzionale e non), in un'ottica di valorizzazione anche degli apprendimenti informali e non formali.

Ma non solo di adozione di approcci didattici specifici si tratta. Il modo in cui gli insegnanti organizzano la classe, le caratteristiche della loro comunicazione con gli studenti, la qualità delle relazioni che con essi riescono a costruire costituiscono altrettante modalità di costruzione di atteggiamenti e valori aperti e democratici, coerenti con gli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza (apprendimento informale).

Adottare procedure valutative adeguate

Le procedure e gli strumenti adottati per la valutazione dovrebbero essere coerenti con l'obiettivo di poter valutare tutte le dimensioni di una competenza: non soltanto le conoscenze e le abilità, ma anche atteggiamenti e valori e la capacità degli studenti di riflettere in modo consapevole sul modo in cui apprendono e sulle scelte che operano nell'affrontare compiti e problemi (dimensione metacognitiva). Ne deriva la necessità di differenziare le procedure di valutazione e di adottare quelle che meglio di altre possono contribuire a questo scopo. Dalle tecniche di tipo osservativo al *project-based assessment*, dai diari alle riflessioni autobiografiche al portfolio.

Soprattutto si tratta di valorizzare la funzione della valutazione come strumento di apprendimento in un'ottica di miglioramento dei livelli di competenza degli studenti.

Si tratta di procedure complesse, che spesso non rientrano nelle pratiche valutative comunemente adottate dagli insegnanti e che richiedono da parte loro un percorso graduale di acquisizione di nuove competenze.

Intervenire sul contesto scuola

La costruzione di un clima di classe e di scuola aperti alla partecipazione degli studenti e improntati ai valori che si intendono costruire nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza riguardano tutti gli insegnanti e l'insieme della scuola. La possibilità per gli studenti di essere inseriti all'interno di processi (relazionali, decisionali, operativi) improntati a caratteristiche di apertura e di democrazia, sia a livello di classe sia a livello di scuola, rappresenta una modalità importante di consentire loro un effettivo 'esercizio di democrazia'.

6. Una prospettiva di progressiva introduzione dell'innovazione e di miglioramento

Non è realistico che questo insieme di problemi possa essere affrontato dal singolo insegnante. È necessario un confronto interno alle scuole e ai consigli di classe, ma anche quello con altre scuole (in una dimensione di rete) e con soggetti esterni alle scuole (dalle università alle associazioni che operano sul territorio) che consenta di affrontare i problemi posti dall'introduzione di questa nuova area dell'educazione scolastica.

Molti dei problemi che essa pone non sono di facile e immediata soluzione e richiedono uno sforzo comune di riflessione e di ricerca, di costruzione di conoscenze e competenze che diventino progressivamente patrimonio di ogni singola scuola.

Di qui l'importanza di misure di accompagnamento e di formazione che possano sostenere gli insegnanti in questo processo di attuazione delle innovazioni richieste da un'educazione civica e alla cittadinanza metodologicamente rigorosa ed efficace.

Riferimenti bibliografici

Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013), *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*, Amsterdam, In-

ternational Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004), *All-European study on education for democratic citizenship policies*, Strasbourg, Council of Europe.

Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Strasbourg, Council of Europe.

Eurydice (2005), *Citizenship education at school in Europe*, Brussels, Eurydice.

Eurydice (2012), *Citizenship education in Europe*, Brussels, Eurydice.

Eurydice (2017), *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*, Bruxelles, Eurydice.

OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, Paris, OECD, 2019.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006), *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 30.12.2006.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006), *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 4.6.2018.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010), *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Idealism and Realism in Educational and Cultural Exchange: International Intellectual cooperation or ‘soft power’?¹

W. John Morgan

He is Honorary Professor, School of Social Sciences, and Leverhulme Emeritus Fellow, the Wales Institute of Social and Economic Research, Data, and Methods, Cardiff University, Wales, U.K. He is also Professor Emeritus of Comparative Education, University of Nottingham, where he was UNESCO Chair of the Political Economy of Education. He was a Commonwealth Scholarship Commissioner for the United Kingdom (2002-2008); and Chair of the United Kingdom’s National Commission for UNESCO (2010-2013). He was Co-Chair of the UNESCO Director General’s Senior Experts’ Group (2013-2015) on: Rethinking Education: Towards a global common good? <https://www.sdg4education2030.org/rethinking-education-unesco-2015> A Fellow of the Royal Anthropological Institute, of the Learned Society of Wales, and of the Royal Historical Society, his research interests are in the comparative political economy of education: especially Russia and China; civil society, the anthropology of knowledge, and peace education. His most recent publication is *Peace and War: Historical, Philosophical, and Anthropological Perspectives*, Palgrave Macmillan, 2020. <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030486709>

Abstract: *The purpose and practice of international educational exchange has been interpreted ambivalently especially since the Second World War. The aftermath of that war saw new global and regional institutions aimed at international political, economic, and social co-operation, most notably the United Nations with its Specialized Agencies such*

1 This work was supported by Leverhulme Emeritus Fellowship: EM-2017-020\7.

as UNESCO. However, the period was also one of an ideological 'Cold War' between the capitalist democracies led by the United States and the communist bloc led by the Soviet Union. There was also a retreat from colonial imperialism and the emergence of a loosely organized group of 'non-aligned' countries, with India and the then Yugoslavia prominent. There was also the Commonwealth that developed from the former British Empire. Armed conflict continued with varying degrees of intensity, often in support of national liberation movements. Recent decades have seen the collapse of the Soviet Union and the emergence of the People's Republic of China. More recently there has been uncertainty about the purpose and direction of regional organizations such as the European Union, and a significant threat to peace from faith-based international terrorism. It is in this context that ambivalence in international educational exchange may be found. Such exchange has been justified by an humanitarian ideal of a global common good. At the same time, it has been an instrument of ideological 'soft-power' or cultural diplomacy, using propaganda, and exploiting the arts, sciences, and intellectual life, including educational exchange. The paper considers this through a critical review of important examples since the end of the Second World War. It aims to clarify and make coherent key issues for international educational exchange, identifying lessons for today.

Introduction

I should begin by explaining why I am interested in this topic and why it may be of interest to others. First, I have been for many years involved in both academic and policy issues concerning international education and development. This has many dimensions. I have written or edited several books on this, together with journal articles and reviews. I was for six years (2002-2008) a Commonwealth Scholarship Commissioner for the United Kingdom. Further, I was for four years (2010-2013) President of the United Kingdom's National Commission for UNESCO which I followed as Co-Chair (with Mrs Amina Mohammed, Nigeria), of the UNESCO Director-General's Senior Experts' Group (2013-2015) on *Re-thinking Education*:

*Towards a global common good?*² This paper considers such International educational and cultural exchange as intellectual cooperation or 'soft' power from the perspective of idealist and realist theories of international relations.

The purpose and practice of international educational and cultural exchange have been interpreted ambivalently, especially since the Second World War. The aftermath of that war saw new global and regional institutions aimed at international political, economic, and social cooperation, most notably the United Nations with its associated Specialized Agencies such as the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO.) However, the period was also one of an ideological 'Cold War' between the capitalist democracies led by the United States and the communist bloc led by the Soviet Union. There was also a retreat from colonial imperialism and the emergence of a loosely organized group of 'non-aligned' countries, with India and the then Yugoslavia prominent. An example of a benign post-colonial collaboration is the Commonwealth of Nations, a voluntary political association that developed from the former British Empire.³ However, global armed conflict continued to varying degrees of intensity, often in support of national liberation movements.

It is in this context that ambivalence in international educational and cultural exchange may be found. Such exchange has been justified by an humanitarian ideal of the global common good. At the same time, it has been an instrument of ideological 'soft' power or cultural diplomacy, using propaganda, and exploiting the arts, sciences, and intellectual life, including educational and cultural exchange. There is also an element of neo-colonialism in practice. These issues are considered through a review of

2 UNESCO, 2015, *Rethinking Education: Towards a global common good*, UNESCO Publishing, Paris. www.sdg4education2030.org/rethinking-education-unesco-2015

3 It was actually founded on 31st August 1931. It now has 54 nation-states in membership.

important examples from the inter-war years and since the Second World War: specifically, the League of Nations, the United Nations, and the Cold War. It aims to clarify and make coherent key issues, identifying lessons for today.

International Relations and Educational and Cultural Exchange

Educational and cultural exchange should be seen as important aspects of the politics of international relations. In the modern world, the latter has been conducted from the two competing theoretical perspectives of *idealism* and *realism*. This debate saw the emergence of an academic discipline of international relations between the wars. In the United Kingdom, for example, the Royal Institute of International Affairs (Chatham House) was founded in 1919. The advocates of the *idealist* perspective believe that foreign policy should be guided by universal moral values set within an agreed framework of legal norms. It assumes a fundamental common interest in minimising conflict and in peaceful cooperation creating political conditions in which humanity can flourish economically, socially, and culturally. It is fundamentally an ethical, legal, and humanitarian perspective.

This has its origins in 18th and 19th century European utopian thought. Prominent philosophers such as Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, John Locke, Jeremy Bentham, and John Stuart Mill, together with religious leaders such as the Quaker William Penn are examples. Each of them, albeit in a variety of ways, offered prospectuses for 'perpetual peace' and universal concord, with the benefits to humanity that would follow. This ideal could be achieved through the application of reason in an appeal to the human conscience. The foundation of the Nobel Peace Prize in 1901 should also be noted.⁴ The Prize was and is awarded in recognition of those who have '... done the most or the best work for fraternity between

⁴ See: <https://www.nobelpeaceprize.org/History>

nations, for the abolition or reduction of standing armies and for the holding and promotion of peace congresses' It includes organizations, as well as individuals, the first being the Institute of International Law, founded by the Belgian lawyer Gustave Rolin-Jaequemyns, in 1904. It followed a fundamental of the idealist perspective in that it assumed that the international political framework comprised nation-states and that the rule of law should be applied internationally to the common benefit.

The idealist perspective became prominent in international relations theory and practice following the disastrous human consequences of the First World War (1914-1918). Woodrow Wilson, President of the United States (1913-1921), is the best known of its political advocates, notably during the Versailles Peace Conference of 1919. The analogy with a domestic rule of law resulted in the formation of the League of Nations and the doctrine of collective security. This would, it was believed, replace the selfish international anarchy that led to the First World War. In Britain, among the prominent academic and public intellectual advocates of this approach to international relations were Norman Angell, Arnold Toynbee, Alfred Zimmern, and the Welsh philanthropist David Davies. Ironically, President Wilson's vision met with the isolationist political opposition in America and was rejected by Congress. The result was that the United States did not join the League of Nations, although it participated in some of its economic and social activities.

The League of Nations provided for cooperation among member states in health services, finance and economics, labour conditions and relations, and in communication and transport. However, its Covenant did not provide for international intellectual cooperation in the arts, sciences, literature, and learning generally. On the initiative of the French philosopher Henri Bergson, the International Committee on Intellectual Co-operation (ICIC) was formed at the League of Nations' Second Assembly on September 21, 1921, meeting formally on

August 21, 1922. The invited membership over time included distinguished intellectuals and scholars, such as Albert Einstein, Marie Curie, Jagadish Chandra Bose, Sarvepalli Radhakrishnan, Johan Huizinga, and Gilbert Murray. It encouraged national committees and developed subcommittees, such as Arts and Letters, Museums, and, importantly, Intellectual Rights.

The ICIC was joined in 1926, again following an initiative by Henri Bergson, by the International Institute of Intellectual Cooperation (IIIC), sponsored by France and based in Paris. It was the Institute that delivered specific programmes and projects, supported, by among others, the Rockefeller Foundation in the United States. Nevertheless, neither the ICIC nor the IIIC had any significant impact. Apart from France, there was no meaningful support, the activities were seen as ineffectual, while it was frustrated, like the League of Nations itself, by the *realpolitik* of the 1930s which ended with the Second World War. The Committee and Institute ceased activity in 1939 but were not dissolved formally until 1946, together with the parent body the League of Nations.⁵

The *realist* perspective on international relations also had its origins in the political philosophy of earlier centuries, notably Nicolo Machiavelli's *The Prince* (1532), Thomas Hobbes' *Leviathan* (1651), and Carl von Clausewitz's *On War* (1832). It asserts the primacy of the State in politics including foreign policy. The core argument is that the State is not subject to higher authority but must engage in a continual process of relations with other states. Politics, including in its international dimensions, is fundamentally about maintaining the survival and integrity of the State, through the acquisition and exercise of power and influence in its relations with others, both potential friends and enemies. This takes place in conditions of competition and often conflict. It is what is in the national interest that should

⁵ See Laqua, D., 2011, 'Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order, *Journal of Global History*. 6, 223-247.

determine policy and action. These may include cooperation in terms of military alliances, trade relations, and the development of influence or soft power. Finally, realism dictates that as von Clausewitz says: 'War is nothing but a continuation of politics with the admixture of other means.'⁶

The English historian Edward Hallett Carr was a prominent critic of the idealist perspective and an exponent of realism in international relations during the interwar years. Ironically, Carr held the Woodrow Wilson Chair of International Politics at University College of Wales, Aberystwyth, between 1936-1947, in contradiction of the views of its founder David Davies, and predecessors in the Chair such as Alfred Zimmern and Charles Webster. In *The Twenty Years Crisis 1919-1939*, published just before the Second World War, Carr argued that the idealist perspective was a wishful thinking utopianism, that ignored '...what was and is in contemplation of what should be.'⁷ The consequence was a failure to cope with the international crises of the inter-war years. The well-meaning attempts at international intellectual cooperation were considered to be part of this *utopian* dream. It is interesting to consider by comparison the international relations theories of Carl Schmitt, the German legal philosopher and National Socialist, in whom there has been a cautious revival of critical academic interest. Schmitt argued that politics, including international politics, was fundamentally about distinguishing between 'friends and enemies' and acting accordingly.⁸

Realism as a theory of international politics offered a persuasive explanation of the failure of appeasement and an ineffectual

6 See Clausewitz, C.M., von, 1968, *On War*. A. Rapoport (ed.), Penguin Classics, Harmondsworth.

7 Carr, E. H., 1946, *The Twenty Years Crisis, 1919-1939*, Macmillan, London, p. 11. Published first in 1939.

8 See for instance Schmitt's *War/Non-War: A Dilemma*, 2004, Plutarch Press, . First published in 1937. See also Scheuerman, W. E., 2007. "Carl Schmitt and Hans Morgenthau: Realism and Beyond." In *Realism Reconsidered: The Legacy of Hans J. Morgenthau*, ed. M. C. Williams. Oxford: Oxford University Press, 62-91.

League of Nations in the inter-war years, especially in the 1930s. Its influence continued in the post-war decades, with the Cold War between the capitalist parliamentary democracies led by the United States and the state-socialist bloc led by the Soviet Union. E. H. Carr's general intellectual influence continued, although he was criticised, not for realism but a perceived empathy with the Soviet Union.⁹ Prominent advocates of realism during the Cold War from the perspective of what became known as 'the West' included Hans J. Morgenthau, George Kennan, Raymond Aron, Hedley Bull and, later, Henry Kissinger and Zbigniew Brzezinski. The protracted end of colonialism and the emergence of non-aligned states was another key factor, as the Cold War protagonists competed for influence with them. Educational and cultural cooperation and exchange were used extensively towards this end by both sides.

Idealism: The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.¹⁰

This is not to say that idealism ceased to be an important perspective on international relations during the Second World War and in the post-war decades. In an article published in the United States in 1944, Gilbert Murray, an Australian and professor of Greek at Oxford University and a leading member of the League of Nations' International Committee for Intellectual Cooperation, argued that its work should be renewed after the Second World War. Murray called for reflection after another disastrous war and the recreation of conditions conducive to dialogue between individuals and among nations. A

9 See his 14 volume *History of Soviet Russia, 1950-1980*, Macmillan, London. Also, *The Soviet Impact on the Western World*, 1946, Macmillan, London. Carr's general intellectual influence is seen in his best-selling and still in print *What is History?* 2018, Penguin Modern Classics, London.

10 There is an extensive literature on UNESCO, including its own publications. See Duedahl, P., (ed.), 2016. *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York.

fundamental obstacle, he said, continued in the assumptions and prejudices created by language, culture, religion, and traditions. Such attitudes and beliefs were, he said, "...like the submerged parts of an iceberg, which are eight times as great as the part that shows above the water." Consequently, "...one of the first necessities for successful international co-operation is to discover these assumptions and get them understood. That can be done only by the method of conference; that is, by personal intercourse and conversation between the people concerned."¹¹

The devastating cost to humanity of the Second World War was ironically both a dramatic illustration of von Clausewitz's maxim and a cogent appeal to a weary world. The appeal was for a rational idealism aspiring to a post-war international society of harmony and cooperation. The interdependence of the wartime Allied Powers, the United States, the United Kingdom, and the Soviet Union, had been crucial to the victory over the Axis Powers of Germany, Japan, and Fascist Italy. This demonstrated the fundamental advantages of cooperation against a common enemy. Why should not the same advantages be used in pursuit of the common interest in peace, prosperity, and international justice? The foundation of the United Nations Organization on 24 October 1945, after protracted negotiations among the Allies, was the answer.

Part 4 of the Four Power Declaration of October 30th, 1943, of the Moscow Conference of the United States, the United Kingdom, the Soviet Union, and the Republic of China, was in favour of an international post-war organization for the maintenance of peace and security. This was developed at Dumbarton Oaks, Washington D.C., between 21st August and 7th October 1944.¹² Outstanding issues from this conference

11 Murray, G., 1944, "Intellectual Cooperation." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 235 (1):1-9. Cited in: Morgan, W. J., 2020, 'Peace Profile: Gilbert Murray'; *Peace Review*, 32:3, 401-408.

12 The administrative secretary to the conference was the American diplomat Alger

were resolved at the Yalta Conference, 4-11 February 1945. The Second World War ended in Europe on 7th May and against Japan on 14th August 1945. The Charter of the United Nations was signed in San Francisco on 26th June 1945 at the United Nations Conference on International Organization. It came into operation on 24th October 1945 with headquarters in New York. The United Nations was established as a successor to the League of Nations: for the maintenance of international peace and security, the development of friendly relations among nations; and international cooperation in solving economic, social, and other humanitarian problems, including education, science, and culture.

The detailed work implied by this mission was delegated to autonomous specialised agencies, of which the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) was one.¹³ This had its origins in the Conference of Allied Ministers of Education which considered the problems of post-war reconstruction. It was established formally on the 4th of November 1946 after a further London conference and preparatory commission. Its mandate was to be a vehicle for international educational, scientific, and cultural exchange. Gilbert Murray had anticipated its core mission set out in the Preamble to the Constitution of UNESCO. This declared: "Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed."¹⁴ This indicated that the idealist philosophy of the inter-war years would continue. The UNESCO inherited the limited assets of

Hiss, later identified as a Soviet agent,

13 There are 17 autonomous Specialised Agencies associated with the United Nations through the latter's Economic and Social Council (ECOSOC). The most important of these are: The International Labour Organization (ILO), the Food and Agricultural Organization (FAO), the World Health Organization (WHO), the International Bank for Reconstruction and Development (IBRD or World Bank), and the United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO).

14 This now reads: 'Since wars begin in the minds of men and women, it is in the minds of men and women that the defences of peace must be constructed.'

its predecessors the ICIC and IIIC. However, realist issues were obvious from the beginning, with the politics of the restricted two-year appointment of the British biologist and humanist Julian Huxley as the first Director General at the insistence of the United States¹⁵; and the non-participation of the Soviet Union and its satellites until 1954.¹⁶

UNESCO played a significant role in educational and cultural reconstruction between 1946 and 1956, in Europe especially. This was in accord with its idealist founding mission, as set out in the Constitution agreed in London in 1946. This was to provide support for the United Nations Charter to protect the peace, justice, the rule of law, human rights, and freedom of thought through international intellectual cooperation. After years of savage war, with millions either dead or displaced with their families and communities broken. there was widespread political, social, and economic devastation. The tasks of reconstruction were immense that required moral and social renewal as well as economic re-building through the allocation of material resources. Nevertheless, UNESCO was soon constrained by the political rivalries of the dominant powers.

UNESCO's membership and institutional structure had changed considerably by the 1970s, as decolonisation gathered pace. Decolonised countries joined UNESCO in increasing numbers and asserted their influence, recognising the Organization's potential for their development. Consequently, UNESCO became a site of fresh conflict and tension over cultural cooperation. It combined the "politicisation" of UNESCO with the pressure on it to meet a global remit for international intellectual cooperation. The campaigns for universal literacy and cultural, educational, and economic equality through a New World Information and Communication Order (NWICO)

15 Julian Huxley was suspect as an atheist humanist.

16 The Soviet Union at first considered UNESCO as an instrument of capitalism and imperialism.

and a New International Economic Order (NIEO) are examples. The International Commission for the Study of Communication Problems, known as the MacBride Commission, was set up in 1977 by the Director-General Ahmadou-Mahtar M'Bow (1974-1987, a Senegalese and the first black African to head a United Nations Specialised Agency.

The Commission's Report proved controversial although approved by the General Conference of UNESCO in 1980. It was a factor in the withdrawal of the United States in 1984, and the United Kingdom in 1985 from membership of an organization of which they had been founding members. Again, idealism versus realism. Such tensions continued in subsequent decades and are still found in political attitudes towards the other Specialised Agencies such as the International Labour Organization and the World Health Organization, and the relations between the United Nations Security Council and the General Assembly. UNESCO, with its core mission to promote international intellectual cooperation and exchange, became, perhaps inevitably, a site of ideological competition; and an important although a relatively neglected example of what became known as the Cultural Cold War.

Realism: The Cultural Cold War¹⁷

The Truman Doctrine was set out by President Harry S. Truman to a joint session of Congress on March 12, 1947. He argued that the national security of the United States depended on its leadership in an emerging global conflict over the right to democratic governance. He argued that: "...it must be the policy of the United States to support free peoples who are resisting attempted subjugation by armed minorities or by outside pressures". The Truman Doctrine, accompanied by

¹⁷ There is an extensive literature on the Cultural Cold War. See Romjiin P., Scott-Smith, G., and Segal, G., 2012. *Divided Dreamworlds? The Cultural Cold War in East and West*, Amsterdam University Press, Amsterdam, NL.

the European Recovery Programme or Marshall Plan of 1947, was an ideological shift in American peacetime foreign policy. The Doctrine is regarded by most scholarly opinion as to the beginning of the Cold War.

It should be remembered that the Cold War was a power struggle. It took place initially in Europe but became global with the war in Korea and the struggle for influence over non-aligned countries and others in the so-called Third World. The Cold War saw intense political intervention in Europe by the United States and the Soviet Union within their respective spheres. Similar conditions were found in Japan and East Asia, complicated by the victory of the Communist Party in China in 1949; and later by the Korean War, 1950-53, which has continued in a political stalemate, although UNESCO made an important contribution to the reconstruction of education in post-war South Korea. The ideological competition was a key dimension. It began with a well-funded campaign of cultural diplomacy aimed initially at the political re-education of Nazi Germany and its allies¹⁸; later at countering the ideological challenge of communism.

It consisted of a sophisticated campaign of propaganda and the ideological use of education, science, the arts, and intellectual life generally, by the United States and the Soviet Union and their respective allies. This was conducted primarily through the United States Information Agency (USIA) with the support of wealthy American private philanthropic organizations such as the Ford Foundation. There was also covert financial support from the Central Intelligence Agency (CIA) for anti-communist intellectuals notably through the Congress for Cultural Freedom (1950) and the literary magazine *Encounter* (1953). These were elements of what has been described as a *cultural cold war*, first in Europe, and then elsewhere. It had a fundamental impact on the financing and conduct of international educational and

18 See Pronay, N., and Wilson, K. (eds.), 1985. *The Political Re-Education of Germany & Her Allies After World War II*, Croom Helm, London.

cultural exchange.¹⁹

The response of the Soviet Union had its origins in the Zhdanov Doctrine (1946) a cultural policy according to which the world was said to comprise two irreconcilable camps: an 'imperialist and anti-democratic' camp led by the United States and an 'anti-imperialist and democratic' camp led by the Soviet Union. It was followed in 1947 by the Information Bureau of the Communist and Workers' Parties (Cominform) in Europe. Its political purpose, in response to the Truman Doctrine, was to maintain ideological unity among communist parties in Europe. It was an important aspect of Soviet cultural policy, in the satellite states, and ideological and cultural influence among supporters outside the Soviet bloc until 1956. In parallel was the Council for Mutual Economic Assistance (Comecon) set up in 1949 to promote economic mutual aid. This was the Soviet response to the Marshall Plan and was dissolved only in 1991. The period between 1953 and 1970, has been described as one of a Soviet 'cultural offensive'. It was during these years that the Soviet Union's activity in educational and cultural exchange was at its most intense, given the ideological struggle for influence with the non-aligned and in the so-called Third World generally.

The tensions between idealism and realism in achieving educational and cultural cooperation are clear. They are seen in the internal affairs and programmes of UNESCO itself after the Soviet Union and its satellites joined in 1954, and with the anti-communist political investigations conducted by the United States Congress during what became known as the McCarthy era.²⁰ As the Cold War developed, there was an emphasis by both sides on propaganda to potential sympathisers in the rival camp and, crucially, to those in non-aligned countries emerging

¹⁹ There is now an extensive literature on the Cultural Cold War.

²⁰ A Republican Senator for the State of Wisconsin (1947 until his death in 1957), Joseph R. McCarthy was a leading figure in public investigations of alleged communist subversion in the United States.

from colonialism. The distinction between international intellectual cooperation, UNESCO's ideal, was blurred by the realist attempts of the rival powers to practice cultural diplomacy and exercise 'soft power'. This led to allegations of the politicisation of UNESCO which questioned its value as a common vehicle for disinterested international intellectual cooperation. This was damaging to its idealist mission.

Contemporary International Politics

The idealist v realist debate became less important in academic and other assessments of international politics in the final quarter of the 20th century and the 21st century. Yet, as we have seen, the post-war years saw determined efforts at international cooperation; through the United Nations and its associated Specialised Agencies; and regional attempts at economic, social, and political integration, notably in Western Europe. This was enhanced by intellectual, educational, and cultural exchange and cooperation, including large scale movements of students in higher education. This is well documented. Another crucial factor was doubt about the efficacy and morality of armed intervention to settle political differences among nation-states.

However, tensions and conflict have persisted together with changes in the balance of power in international relations. Recent decades have seen the collapse of the Soviet Union which, despite a fatuous claim to the contrary, did not see 'the end of History'.²¹ There is also the emergence of the People's Republic of China as a global political and economic actor which is increasingly adept in its use of cultural diplomacy and soft power, with its Confucian Institutes and international student markets as examples.²² The United States is still economically, culturally, and politically dominant, but there has also been a

21 See Fukuyama, F., 1992, *The End of History and the Last Man*, Penguin Books, London.

22 See Zhang, W., 2012, *The China Wave: Rise of a civilizational state*, World Century Publications, Hackensack, N.J.

decline in its international political commitment and resilience, as seen in the chaotic retreat from Afghanistan, which continues to threaten peace through faith-based international terrorism. This might become known as the Biden Doctrine.

Yet, armed conflict continues globally to varying degrees of intensity, including in Europe through a resurgent and aggressive Russia. There is also an obvious problem of growing international migration, legal and illegal, motivated by conflict (asylum seekers) and by poverty (economic migrants), together with the exploitative gangs of people smugglers. This has consequences for national domestic policies which cannot be ignored, especially the feasibility of integration and multiculturalism.²³ Each of these factors and commentaries has implications for international cultural and educational cooperation and exchange.

There is also growing uncertainty about the purpose and direction of regional organizations such as the European Union and the global institutions of the United Nations itself and the Specialized Agencies: as criticisms of the World Health Organization during the COVID-19 pandemic and the difficulty of achieving consensus on climate change have shown. It is in this context that ambivalence in international cultural and educational exchange continues to be found. As we have noted, such exchange has always been justified by an humanitarian ideal of the global common good. The question is whether it can be still be relied upon or even accepted as an achievable aspiration? At the same time, the use of ideological 'soft power' or cultural diplomacy continues, through propaganda, and the exploitation of the arts, sciences, and intellectual life. The clash of civilizations thesis of Samuel Huntington should also be considered as an example of neo-realism in international relations. Much criticised when first published in 1993, it is now

23 See Morgan, W. J. and White, I., 2015. 'The integration of migrants in Europe: The role of higher and further education', *Weiterbildung*, Issue 6, 34-37.

being revisited.²⁴ The realist argument has also been renewed with the concept of a 'hybrid war' replacing that of a 'Cultural Cold War'.²⁵ Cooperation continues to be seen as possible, even desirable, but only if it serves national interests and security.

Conclusion²⁶

Our common aim should still be human development rather than exploitation. International intellectual cooperation through educational and cultural exchange, both formal and informal, should be seen as integral to the human instinct for society and play. They should be the counters to the darker instincts for sadistic aggression, mass hysteria, and alienation from society and its benefits. The purpose of intellectual activity should be the understanding of the human condition and how it can flourish. There is however a paradox in that our knowledge and potential capacity for living in a sustainable environment have never been greater. This continues in that we now have an unprecedented means of global communication in the World Wide Web and the Internet which is also corrosive and splintering in its effects.

A so-called 'social media' has emerged marked by enthusiasm for trivialities and sensationalism resulting in a flood of isolated 'information' and 'opinion'. This is without meaning as the earlier claims of 'authority' have not been replaced by 'rational discussion'. It is reinforced by private capital interests that control both the established commercial media and the new social media platforms, creating an illusion of democratic participation

24 See Huntington, S. P., 1993, 'The Clash of Civilizations?', *Foreign Affairs*, Vol. 72, No. 3 (Summer, 1993), pp. 22-49. See also his book, without the question mark, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, 1996, Simon and Schuster, New York, N.Y.

25 See Orenstein, M., 2019, *The Lands in Between: Russia v the West and the New Politics of Hybrid War*, Oxford University Press, New York, N.Y.

26 Parts of the Conclusion were published as 'Impare A Vivere: Un' Epoca in Bilico Tra Lumi E Oscurantismo', *Il Corriere Della Sera*, 01-09-2021, Pagina 40-41, Foglio 1-2.

or, in their slogan, 'Get Involved!' In authoritarian states, the same control is exerted to promote political objectives through 'hybrid war' which has both domestic and international fronts. Consequently, we are confronted by a world of soundbites, of shouts-down of speakers at universities; and in a retreat from discourse based on evidence and reasoned argument. This has damaged humanity's capacity to find solutions to the problems it has in common.

If this capacity is to be renewed and strengthened, non-cognitive qualities will be required if we are to evaluate the cognitive scientific possibilities that will continue to be available. Such qualities include the capacity for dialogue, teamwork, and for assessing and deciding on the merits of alternative courses of action. In short, reasoned judgement and action by individuals as part of the human community. The contemporary world is characterised by bewildering complexity and multiple contradictions. These generate tensions that can only be resolved peacefully and justly by individuals who have been educated to understand and resolve them. The opportunity for a sound basic education for all is fundamental to this.

This is an humanistic vision of education and development, based on respect for life at all its stages, human dignity, equal rights, social justice, cultural diversity, international solidarity, and shared responsibility for a sustainable future. As humanity moves through the 21st century marked by persistent armed conflict, obscurantism, fundamentalism, and intolerance of other points of view, intellectual, cultural, and educational cooperation is essential to sustaining our common humanity. In short, a *Re-Enlightenment* of our global society is overdue. However, it would be a mistake to institutionalize this according to "politically correct" formulae as this would make it an élite 'we know best' activity. It is still necessary to consider the complexities of history and culture with their normative values and power relations. In practice, dialogue is dependent

on disposition and situation and is often difficult to initiate, let alone sustain. *Idealism* should be combined with *pragmatism*, which differentiates it from *cynical realism*.

The Covid-19 pandemic and the growing threats from climate change have shown once again the fundamental importance of international cooperation, and especially on intellectual and scientific matters. How to achieve this and to make it effective have been central concerns of global institutions in the twentieth and present centuries. They should also be the concerns of national governments, civil society, and other non-governmental organizations, including private commercial enterprises and religious bodies, and each of us as individuals. The potential of such co-operation for dialogue, conflict resolution, and the maintenance of peace and prosperity is clear, as are the dangers of the alternatives.

Education for cosmopolitan citizenship in turbulent times: drawing on international standards and addressing student needs

Audrey Osler

Audrey Osler is Professor of Education, researching human rights, social justice, and democratic citizenship education policy and practice, in established democracies and post-conflict societies. She has a long-standing interest in the place of narrative and life history in education research and practice and her PhD (published as *The Education and Careers of Black Teachers – 1997*, Open University Press) examined the contribution of minority teachers to transformative education. She has held professorships and visiting professorships at a number of universities in the U.S. (University of Washington, Utah State University) and in Europe. She is founding director of the Centre for Citizenship and Human Rights Education at the University of Leeds and currently holds visiting posts at Hong Kong Institute of Education and Buskerud University College, Norway. Professor Osler has published over 120 scientific articles and 18 books, with translations in Mandarin, Japanese and European languages – most recently authoring *Students' Perspectives on Schooling* (2010, Open University Press) and co-authoring *Teachers and Human Rights Education* (2010, Trentham). Her book *Changing Citizenship* (written with Hugh Starkey) is currently being translated by colleagues at the Center for Civic and Moral Education, Beijing Normal University, and the Mandarin edition will be published by McGraw-Hill Asia. Audrey Osler is consultant to a number of international bodies, including Council of Europe, European Commission and UNESCO. She was a member the British Council-funded INTERDEMOCRATE action research team 2010-12 in Iraq-Kurdistan, studying school democracy through student-centred learning. She is currently

expert adviser to the Lebanese Ministry of Education's citizenship curriculum initiative.

Introduction

Below I outline the ideas presented in this workshop, introduce a questionnaire used to initiate discussion, and highlight some workshop conclusions. I sought to challenge a nationalist version of citizenship education by proposing 'education for cosmopolitan citizenship' (Osler, 2011; Osler & Starkey, 2003; 2005) arguing for citizenship learning founded in human rights, that recognises and builds upon cosmopolitan values at all scales. Building upon theories of cosmopolitan democracy (Held, 1997) I discussed the potential for realising greater justice in schools by inviting participants to critique current practices in schools relating to rights and diversity, using an instrument I devised with my colleague Hugh Starkey. In our research (Osler & Starkey, 2003, 2005) we have characterised students as emergent cosmopolitan citizens, who negotiate daily their multiple loyalties and belongings.

In the third decade of the 21st century, many people are less than optimistic about the global political climate. In the face of economic difficulties, demographic change and uncertainties, some welcome authoritarian and populist leaders whose rhetoric suggests easy solutions to complex problems, blaming the most vulnerable (e.g., refugees, foreigners) for society's ills. A politics of solidarity and hope is derided, as those who have suffered the negative impact of globalization, economic crisis and austerity policies are urged to put 'our people' first. The workshop explored various challenges confronting teachers who seek to educate young people for living together in democratic communities in which human rights, justice and peace prevail. I contend that education for human rights and cosmopolitan citizenship is more urgent than ever. Such an education can offer young people alternative narratives, empowering them to

struggle for justice in their own lives and those of others.

In the first quarter of the 21st century, we observe many examples of teachers working in a difficult climate in which populist ideas threaten human rights and democracy. Globalization and migration are presented as threats; intolerance appears to flourish. Several political leaders, notably, but not exclusively, from the far right, emphasise the need to put 'our people' first, and to 'take back control' from international organizations, such as the European Union. The need to teach for human rights, human solidarity, peace and security in Europe has never been more urgent in any period since World War Two. Yet education policy rarely put human rights at the centre of education reforms (Osler, 2016).

In 1948, when the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) was proclaimed, education was placed at the heart of the human rights project. In the early 21st century, citizenship education continues to be given emphasis, but it frequently retains a strong national (and sometimes nationalist) flavour in schools. As we face a crisis of human rights and democracy in Europe and beyond, I consider why we need to give greater emphasis to human rights in schools and how human rights should be placed at the heart of schooling and at the heart of citizenship teaching and learning. I reflect on the potential of 'education for cosmopolitan citizenship' founded in human rights (Osler & Starkey, 2003; 2005) to contribute to learning to live together in communities that promote justice and peace. Importantly, workshop participants reflected on concrete ways in which teachers can contribute to the development of schools as just communities.

In the workshop, I presented some dangers of education for an exclusive national citizenship, and we considered why such education might be considered inappropriate in a global age, where schools and communities are increasingly characterised by 'super-diversity' (Vertovec, 2007). I assert the importance

of education for cosmopolitan citizenship, that supports diversity at all scales, and that offers a means for strengthening democracy and enabling participation.

I concluded my presentation with some approaches that might be most effective in strengthening democracy through education, and transforming students' understandings of how they can be effective agents for change and social justice in their own communities, drawing on our more recent research and specifically on material from Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice (Osler, 2016).

Human rights and democratic citizenship in troubled times

We are living in turbulent times. Some would suggest that we are living in dangerous times, since it is possible to draw several parallels between the current global economic/political climate and that of the 1920s and early 1930s. Are we in fact witnessing the Weimarization of Europe? The German Weimar Republic (1919-1933) was an experiment in democracy, in which cultural innovation and creativity at first flourished, with attempts made to create a fair, humane society. However, democracy proved fragile, with hyper-inflation and depression leading to conflict in which political violence and terrorism, racism, and antisemitism took hold. Processes of exclusion were set in train which eventually led to war and genocide.

The 2008 global financial crisis was the worst since 1929 and threatened the collapse of large financial institutions, only prevented by national governments bailing out ailing banks. In the case of several European Union (EU) countries, efforts to refinance national banks or repay/ refinance national debt were only possible with the assistance of the European Central Bank (ECB), the International Monetary Fund (IMF), or other Eurozone countries.

Across Europe, we have seen the growth of populist movements and far-right political parties. In Russia and certain Eastern European countries, it has been suggested that the transition to democracy has been shallow (Evans, 2011). In eastern Ukraine, following the 2014 Russian annexation of Crimea, some citizens, dependent on trade with Russia and experiencing the impact of austerity and economic hardship, have engaged in armed conflict with their government. In summer 2021, we witnessed a harsh authoritarian leadership attempt to silence opposition through state terror. In Hungary, the right-wing, populist government of Prime Minister Viktor Orbán is hostile to refugees and has legitimized intolerance and Islamophobia. While Orbán favours an 'authoritarian' style of government, critics are concerned that a new 2012 constitution has weakened democratic checks and balances and strengthened the position of the ruling party (BBC, 2016b). Citizens whose opinions differ from the government may grow cautious about asserting their views, and practise self-censorship. In such cases, it is relatively easy for authoritarian leaders to assert that democracy is not working, and to minimise public pressure on themselves.

2016 also saw two elections in which populist ideas caught the imagination of voters: the United Kingdom referendum on whether to remain or leave the EU and the US Presidential election. Populist, xenophobic messages initiated by the UK Independence Party were prominent in the Leave campaign. Immigration reporting was extremely negative: there were constant stories about immigrants 'sponging' off the welfare state, 'bleeding' the NHS dry, and of criminality (Berry, 2016). The effects of the 2008 financial crisis, coupled with government-imposed austerity measures, were effectively linked in the popular imagination to 'them'. The election result triggered an increase in reported hate crime, in which minoritized groups were targeted.

Concerns about the impact of globalization, especially the impact of migration (itself a result of both conflict and economic vulnerability) have been magnified by the global refugee crisis of 2015/2016, in which millions of people have found themselves displaced or forced to flee as a result of the ongoing war in Syria and other conflicts. Public support and readiness to meet the needs of vulnerable migrants and refugees is frequently undermined by populist arguments that present a choice between helping 'them' at the expense of 'our people', a theme that is likely to resonate at a time when austerity measures restrict access to public services and social security. Populist rhetoric links migrants to the threat of terror, so increasing anxiety and xenophobia.

Fear of terrorism prevails in the second decade of the twenty-first century. In 2016, Turkey saw frequently reoccurring terror attacks. President Recep Erdogan's immediate response to one such attack in December 2016 was the arrest and detention of 235 people for acting on behalf of the outlawed Kurdistan Workers Party (PKK), including 11 law-makers (BBC, 2016c). These detentions follow other restrictions on citizens' rights, including a blanket withdrawal of the right to travel outside Turkey, applied to scholars and academics, and the sacking of senior university personnel across the country. While concerns about Islamist terror remain high on political agendas, it is worth remembering that 2011 saw one of the worst acts of violent extremism in Europe, in which 77 people in Norway died at the hands of a far-right, anti-Muslim, ethno-nationalist terrorist, who targeted children and young people (Osler & Lybaek, 2014).

In France, a 'temporary' state of emergency was declared following the November 2015 terror attacks that was extended multiple times, with longer-term restrictions now enacted in law. In 2000-2021 the Covid-19 pandemic led to curbs on a number of freedoms. While these are introduced as public

health measures, some people fear their continuation past the immediate international health crisis. Fear of terror causes law-makers to restrict human rights in the name of security; widespread fear of the pandemic may cause some leaders to consolidate their own power and to disregard democratic rights.

Challenges for teachers and schools

1 Super-diversity

The unprecedented number of refugees and migrants that arrived in Europe in the second decade of the twenty-first century means that the whole continent now faces the reality of 'super-diversity' (Vertovec, 2007). Mass migration is no longer connected primarily to countries with former colonial territories. Today's migrants are drawn from a wider geographical range, with significant numbers migrating from Eastern and Central Europe to Western Europe. This impels a European-wide review of political and social policy responses, and corresponding awareness-raising and educational initiatives which encourage critical examination of migration (Osler, 2020). Importantly, migration needs to be understood as part of the human condition: people have always migrated looking for work and a better future, when resources such as water and food are scarce, and when conflict threatens security. One urgent need is for policy-makers to move from seeing migrants as a problem to recognizing them as an asset, particularly in a region such as Europe, with an aging demographic.

Migration patterns mean that students in schools across Europe are frequently not nationals of the country in which they are being educated. Teaching for citizenship and human rights must address the needs of a diverse group of students who hold multiple and (often) flexible identities (Ong, 1999). A small proportion will be transnationals: such students are moving

for a relatively short period of time to the country where their parents are working, often in well-paid professional roles. Others are longer-term migrants who have a citizenship status that works for them: EU citizens migrating from one member-state to another are typically in this category. Such students rarely aspire to be nationals of the country in which they are living, since their status as EU citizens guarantees their rights in their new country of residence. Economic migrants from other regions of the world are likely to aspire to become nationals of the country to which they have moved, as are refugees and stateless persons.

In responding to super-diversity, teachers are increasingly recognising that traditional forms of citizenship learning which emphasize and privilege the nation-state and national citizenship are inappropriate and outdated (Osler, 2011). Citizenship education founded in human rights offers an alternative approach, since all students, regardless of their nationality and migration status, are holders of human rights. Teaching for citizenship needs to recognise many students and their families will gain citizenship status (nationality) by residence, rather than by descent. Governments, teachers and school curricula need to recognise both these means of becoming a national as equally valid.

2 Addressing Islamophobia and new forms of racism

Public debates about diversity, integration and multiculturalism in European contexts often include the role of education in promoting national identity and citizenship on the one hand, and solidarity between people within and beyond the nation on the other. Disturbingly, within such debates, Islam is frequently presented as the limiting case for multiculturalism (Osler, 2009), and either implicitly or explicitly, as in tension with European values, so-called national values, or even Christian values.

Effectively, this serves to undermine freedom of religion.

Public anxieties are fuelled by neoconservative and cultural conservative voices from within political and cultural elites. Such sources do not support the notion of a conspiracy to Islamize Europe, but their arguments are used by conspiracy theorists to justify their stance and sometimes violent actions (Feteke, 2012). Within this climate, it is difficult to secure recognition of Islamophobia as a form of cultural racism, posing a threat to a secure, inclusive and human rights-orientated Europe.

This challenge, of addressing multiculturalism and national identity in education, is further complicated by political debate about the EU's future, provoked by the growing influence of far-right parties in European politics. A space has opened in which the question: 'Is it possible for diverse people to live together peaceably?' has become a legitimate question, which far-right groups are exploiting for their own ends.

3 Securitization of education

Austerity measures have a direct impact on children's lives, undermining their social, economic, cultural and political rights. For example, official UK data indicated that 31 per cent of children (4.3 million) were living in relative poverty in 2019-2020. Three quarters of these children live in households where at least one adult is working (CPAG, undated).

Children's political rights are also under threat, because of measures aimed at preventing violent extremism. In response to concerns about terror, the British government has published guidance for schools in England on 'promoting fundamental British values' (DFE, 2014). Within this guidance there is emphasis on democracy, the rule of law, freedom of belief, and mutual respect, but no mention of equality, justice, or the concept of human rights or children's human rights. The emphasis is on developing a sense of national identity and of

naming certain values as 'British' when they generally reflect agreed international standards. Schooling, which should be about extending the range of learners' identities, focuses here on the national at the expense of other identities. Those who do not hold British citizenship may well feel excluded and marginalized.

A concurrent development, the UK government's Prevent programme, presented initially as 'a community-led approach to tackling violent extremism' (DCLG, 2007) has, according to Kundani (2009), come to define relationships between government and Muslim communities. The UK Counter-Terrorism and Security Act 2015 s26 imposed on local authorities, schools, and social services, a duty to have due regard to the need to prevent people from being drawn into terrorism. While efforts to prevent terrorism are essential, these measures may have unintended consequences of alienating the very young people they seek to protect, and undermining their human rights. Schools and other bodies must refer those they believe to be vulnerable to the police, who decide whether to refer them to a panel on which local authority and police representatives sit, to prepare 'support packages' to reduce their vulnerability. There is no legal duty to seek parents' or guardians' consent before a child comes before the panel. If parents refuse, this may be grounds for judging the child at risk, leading to the potential removal of the child from the family. Some 900 child referrals took place in the period 2012-2015. Of 796 referrals in June-August 2015, 312 (39%) were children (Webber, 2016). Multiple cases of how the Prevent agenda impacts on children and their schools are documented (Webber, 2016). The ways in which this duty, imposed on schools, negatively impacts on children's political rights and on relationships between teachers and children have also been discussed (Coppock, 2014; Osler, 2017). The Prevent agenda is likely to inhibit children's and young people's

freedom of speech at an age when they are developing their thinking: 'There is a danger that school, a place where learners should have opportunities to discuss ideas and explore opinions, becomes one where students, particularly those of Muslim heritage, may be reluctant to express themselves' (Osler, 2017). In such troubled times as those in which we are living, certain educational initiatives which focus on national citizenship, or on combating terror and violent extremism, may at best be misguided and, at worst, contribute to the processes of exclusion that threaten cohesive societies.

Learning for cosmopolitan citizenship

When young people are equipped with the skills for political efficacy and the chance to practice those skills, we are more likely to be able to build cohesive societies and a more peaceful world. Strategies that focus on equipping students with such skills are urgently needed in an age of uncertainty and political disillusionment.

'Education for citizenship is one response to the political and social realities of globalisation' and can 'provide the mechanism for transmitting the core shared values on which just and peaceful democratic societies may be built' (Osler & Starkey, 2003: 243). Yet for this mechanism to be effective, citizenship teaching and learning needs to build on young people's experiences, and in our global age, not have a unique focus of loyalty to a nation-state. In proposing the concept of 'education for cosmopolitan citizenship' we advocate citizenship learning that builds theories of cosmopolitan democracy (Held, 1997); that recognizes our complex, interconnected world; and draws on young people's experiences of living in communities characterized by diversity, in which they negotiate multiple loyalties and belongings. Teachers do not have to ask their students to choose between local and national priorities on

one hand and global concerns on the other. It is possible to prepare young people for interdependence and diversity at all scales: in the school community, neighbourhood, town or city, nation, and globe.

Citizens today need more than formal access to the public sphere and to decision-making processes. They also need to understand the complex ways in which they can claim (or be denied) access to public resources and acquire the know-how to engage in political processes. When people feel excluded from these processes, they lose trust in elected representatives and in the political class.

The shape of political communities has shifted in response to forces of globalization. More than ever, we have an intensely connected global economy, highly integrated global financial systems, and multinational companies dominating national and international transactions. In environmental politics, human rights, international law and security, and social media, people feel more closely connected than ever before. In this context, students need to understand the multifaceted patterns of economic factors, cultural processes, and social movements that shape their lives. Teachers need to devise programmes of study that equip students with the complex knowledge they may need and help them acquire skills to engage in new and changing forms of politics.

The United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) 1989 has had a direct impact on policy-making in relation to children. In particular, the concept of the child's 'best interest' needs to be taken into consideration on policy-making related to children's education and social welfare. Article 12 guarantees the child the right to express his or her views freely 'in all matters affecting the child' and for these views to be 'given due weight' in decision-making processes (UN, 1989). Schools and other agencies serving children have an obligation to conform to such standards and governments the responsibility to ensure them.

Local authorities and local government leaders have an important role to play in enabling such an education. First, it is important to give students opportunities to play a role in political processes at the local level, and for students, including the youngest, to have a voice in decision-making processes that affect them.

Teachers need the support of guidance and training that enables them to conform to such standards in their everyday work. One starting point for such training is the CRC and the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (UN, 2011). Human rights education is helpfully defined in this latter document as encompassing learning about rights, through rights and for rights. As well as knowledge (learning about rights) there is an emphasis on learning through rights (democratic upbringing and school practices, such as student councils and a climate that promotes recognition and respect of difference). Finally, there is learning for rights. This involves empowering young people to be able to make a difference, and equipping them with skills for change. It involves seeing human rights education as a means of transformation (Osler & Starkey, 1996; Osler, 2016). In this way both teachers and students become agents for change, contributing to a more just society. At their core, human rights can be understood as 'an expression of the human urge to resist oppression' (Osler, 2016). When human rights and human rights education is seen through this lens its universal power and relevance becomes apparent. It is necessarily about supporting students to name inequality, challenge injustice, make a difference, and develop solidarities at local, national and global levels. The questionnaire used in the workshop (see below) was designed both to provide basic knowledge about children's rights and allow for an assessment of the degree to which their school guarantees those rights.

Schools and teachers are frequently constrained by curricula and examination demands, and need to be encouraged and

supported in developing appropriate curricula. Local authorities can publicise and promote good practice in teaching for cosmopolitan citizenship. Another local authority contribution is to encourage the employment of teachers from diverse backgrounds, including those who themselves have experience of migration. Such teachers can help extend existing curricula and extend the narratives beyond those presented in standard text books (Osler, 2017).

Schools cannot teach for cosmopolitan citizenship alone. They are reliant on various partners, including museums and other local institutions. Museums often work with schools to extend the curriculum so that students are able to build on their personal experiences and family histories, ensuring that new and inclusive collective histories reflect diverse local, national and global perspectives. Local authorities can support museums and other local organisations in guaranteeing students' 'right to narrate' (Bhabha, 2003).

Most importantly, local authorities can develop projects to ensure students have opportunities to learn about their human rights, in line with their obligations under the 1989 UN Convention on the Rights of the Child. Education for cosmopolitan citizenship is founded on human rights, encouraging students to build solidarities at all scales from the local to the global. Teachers and students need support when they challenge initiatives such as those described above, concerning securitization, which threaten students' political rights. Listening to the needs of students, and their teachers, is a first step in offering support for a curriculum that aims to extend young people's identities and equip them with the skills to work for greater justice. Some fifteen years after we articulated our first thoughts on the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship in Educational Review, the need for learners to explore the possibilities for living together peacefully and equitably in communities characterised by diversity seems more urgent

than ever.

Reflections

Using the instrument, Does your school environment give everyone a chance to enjoy their rights? participants reflected on the need for cosmopolitan citizenship education, drawing on their own experiences in and with schools, as students, teachers, school administrators, and parents. Participants were drawn from Italy and a wide range of countries across Europe, and from Canada. It was generally acknowledged that explicit human rights education was often, in practice, a matter of chance, rather than an entitlement for all. Teachers need considerable professional support to enable it to happen.

The role of language learning for newly arrived students was discussed, as well as the need to support bilingual students at all stages of their learning trajectories. It was emphasised that integration into schools and societies was a two-way process, requiring learning on the part of majority communities; that diversity within communities as well as between them needed greater acknowledgement. Language learning support, while important, was never the sole key to inclusion.

Inclusion of all often requires structural change and recognition of the other in a deeper way than many school systems have yet recognised or addressed. Citizenship is much more than a status, it is a feeling of inclusion and an expression of engagement in democratic life. Importantly, societies need to reconceptualise who they are. Education for cosmopolitan citizenship might encompass global citizenship but needs to address the institution of the school, the community and the nation. It is important to reimagine the community and nation as cosmopolitan, as well as multicultural.

References

- Berry, M. (2016). Understanding the role of the mass media in the EU referendum. EU referendum analysis. Political Studies Association/ Loughborough University Bournemouth University. <http://www.referendumanalysis.eu/eu-referendum-analysis-2016/section-1-context/understanding-the-role-of-the-mass-media-in-the-eu-referendum/>
- Bhabha, H. J. (2003) On writing rights, in M. Gibney (Ed.) *Globalizing Rights: the Oxford Amnesty Lectures*. Oxford; Oxford University Press, pp. 162-183.
- BBC (2016a) EU referendum: The result in maps and charts. 24 June. <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36616028>
- BBC (2016b). Hungary country profile. 8 December. <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-17380792>
- BBC (2016c). Istanbul attacks: Turkish police arrest 235 over 'militant links'. 12 December <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-38288429>
- Child Poverty Action Group (CPAG) (undated) <https://cpag.org.uk/child-poverty/child-poverty-facts-and-figures>
- Coppock, V. (2014). 'Can you spot a terrorist in your classroom?' Problematizing the recruitment of schools to the 'war on terror' in the United Kingdom. *Global Studies of Childhood* 4(2): 115-125.
- Department for Communities and Local Government (DCLG) (2007) *Preventing violent extremism: Winning hearts and minds*. April. London: DCLG.
- Department for Education (DFE) (2014) *Promoting fundamental British values through SMSC*. 27 November. Ref: DFE-00679-2014.
- Evans, A.B. (2011). The failure of democratization in Russia: a comparative perspective. *Journal of Eurasian Studies* 2(1):40-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2010.10.001>
- Feteke, L. (2012) The Muslim conspiracy theory and the Oslo massacre. *Race and Class*, 53(3): 30-47.
- Held, D. (1997). Globalization and cosmopolitan democracy, *Peace Review*, 9(3), 309-314.
- Kundani, A. (2009) *Spooked! How not to prevent violent extremism*. London: Institute for Race Relations.
- Mylovanov, T. (2016). What is causing the conflict in Ukraine? *Open Democracy*, 25 May. <https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/tymofiy-mylovanov/security-policy-for-ukraine>
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*.

Durham, NC: Duke University Press.

Osler, A. (2009) Patriotism, multiculturalism and belonging: Political discourse and the teaching of history. *Educational Review*, 61(1), 85-100.

Osler, A. (2011). Teacher perceptions of learner-citizens in a global age: cosmopolitan commitments, local identities and political realities. *Journal of Curriculum Studies* 43 (1): 1-24. DOI: 10.1080/00220272.2010.503245

Osler, A. (2016). *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice*. New York, NY: Teachers College Press.

Osler, A. (2017). Citizenship education, inclusion and belonging in Europe: rhetoric and reality in England and Norway. In: J. A. Banks (Ed.), *Global migration, structural inclusion, and citizenship education across nations*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Osler, A. & Lybæk, A. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40(5): 543-566. DOI: 10.1080/03054985.2014.946896

Osler, A. & Starkey, H. (1996) *Teacher Education and Human Rights*. London: David Fulton.

Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.

Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

Webber, F. (2016). *Prevent and the children's rights convention*. A report submitted to Council of Europe Human Rights Commissioner. London, UK: Institute for Race Relations.

Does your school environment give everyone a chance to enjoy their rights?
 (from: Osler, A. & Starkey, H. (1998) Children's Rights and Citizenship: Some Implications for the Management of Schools. *The International Journal of Children's Rights* 6: 313-333.)

Does your school environment give everyone a chance to enjoy their rights?

Young people and adults can both experience the denial of their rights and freedoms. The list below will enable you to judge quickly and easily whether the spirit of the Convention on the Rights of the Child is followed in a variety of situations in your school.

	Always	Sometimes	Never
PROVISION			
1. Girls and boys have equal access to all subjects and lessons (Articles 2, 28, 29).			
2. Any intelligence or skills tests administered by the school authorities take account of cultural differences in minority populations (Articles 2, 28, 29.1c, 30).			
3. In the teaching of national history, due weight is given to women and minorities and to their versions of history (Articles 2, 13, 28, 29.1c & d, 30).			
4. Resources for sport (including equipment, activities, times of use) are equally accessible to girls and to boys (Articles 2, 28, 31).			
5. Extra-curricular activities organised by the school are available to all regardless of ability to pay (Articles 2, 28, 31).			
6. The school is accessible to people with disabilities (Articles 2, 23, 28).			
7. The curriculum is organised so that students may opt out of religious education and this possibility is made known (Article 14).			

PROTECTION			
8. People are careful not to cause physical harm (articles 19, 28.2). For example:			
a) adults are not allowed to hit young people			
b) young people are not allowed to hit adults			
c) young people are not allowed to hit each other			
9. Students' lockers are considered to be private property (Article 16).			
10. Any personal files on a student kept by the school can be inspected by the student whose file it is and the parents, if appropriate. The file can be checked and corrected if necessary (Articles 5, 16, 17, 18).			
11. The contents of any files, whether personal or vocational may not be communicated to a third party without the permission of the student and her or his parents if appropriate (Articles 15, 16, 18)			
12. Any person receiving information from a school file accepts that they are bound by confidentiality (Article 16).			
13. No posters, images or drawings of a racist, sexist or discriminatory kind may be displayed anywhere on school premises (Articles 2, 17, 29.1b, c, d).			
14. People encourage each other to be tolerant, particularly of those who appear different (Article 29).			
15. When there is an incident that may lead to the exclusion of a student or disciplinary action, an impartial hearing is organised. In other words, all those involved get a hearing (Articles 28.2, 40).			

16. A student accused of breaking the rules is presumed innocent until proven guilty and carries on with classes (Article 28.2, 40).			
17. Where a student has infringed someone's rights - student or adult - reparation is expected (Articles 2, 19).			
18. Adults infringing students' rights are also expected to make reparation (Articles 2, 19).			
PARTICIPATION			
19. In their schoolwork students have the freedom to express their own political, religious or other opinions, whatever the opinions of the teacher (Articles 12, 13, 14, 17).			
20. The student newspaper is treated like any other publication and is not censored in any way (Article 13).			
21. Young people have created or can create an independent student union, recognised by the school authorities as representing all the students in the school (Article 15).			
22. Young people have as much right to respect as adults (Articles 12, 19, 29.1c).			
23. Students and adults (including parents, teachers and administrative staff) are consulted about the quality of the teaching in the school (Article 5, 12, 18).			

Le dimensioni del senso civico. Appunti critici per una definizione più inclusiva

Giuseppe Ricotta

Professore associato di Sociologia generale della Sapienza Università di Roma, insegna “Storia della Sociologia”, “Sociologia dell’Inclusione e della Sicurezza Sociale” e “Teorie Sociologiche Contemporanee”. Vicedirettore del Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, è Presidente del Consiglio di Area Didattica in “Sociologia e Ricerca Sociale Applicata”. È stato Visiting Scholar presso Rutgers, The State University of New Jersey, Newark (Stati Uniti d’America) e Uerj, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasile); è stato Visiting Professor presso Unijui, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasile) e Universitat de Lleida, Catalogna (Spagna). Principali aree di ricerca: Mutamento sociale e sicurezza. Teoria sociologica ed esclusione sociale. Politiche di sicurezza urbana ed esclusione socio-territoriale. Rappresentazioni e atteggiamenti giovanili su legalità, civismo e criminalità organizzata. Conflitto e mediazione sociale. Valutazione della formazione universitaria sociologica.

Abstract: *La costruzione nel campo delle scienze sociali del concetto di civismo o senso civico ha una storia che si intreccia con le vicende socio-economiche, culturali e politiche dell’Italia: dal concetto di “familismo amorale” agli studi sul rendimento istituzionale delle regioni italiane del gruppo di ricerca di Putnam, su cui si è basato il celebre Making Democracy Work. In risposta a quest’ultimo lavoro numerosi sono stati i contributi che hanno confermato o criticato l’impianto teorico iniziale per la definizione del concetto di civiness e delle sue dimensioni. Un ambito specifico di rilettura del concetto attiene all’apertura dello stesso verso dimensioni che superino l’esclusività stato-centrica della cittadinanza e della convivenza civica: non solo nella direzione locale – già presente nel dibattito originario, quanto nella direzione della cittadinanza globale e dell’intercultura. A partire da questi dibattiti la relazione approfondisce,*

da un lato, la multidimensionalità del concetto, dall'altro – anche alla luce della critica post e de-coloniale – la sua genesi occidentale, al fine di una definizione di senso civico più inclusiva e democratica.

Introduzione

La costruzione nel campo delle scienze sociali del concetto senso civico o civismo ha una storia che si intreccia anche con le vicende socio-economiche, culturali e politiche dell'Italia. Dal concetto di “familismo amorale” introdotto dal sociologo Edward C. Banfield nel 1958 a seguito della sua ricerca in un paesino della Basilicata, agli studi sul rendimento istituzionale delle Regioni italiane condotti a partire dagli anni 1970 dal politologo e sociologo Robert D. Putnam, su cui si è basato il testo del 1993 *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*.

Tanto il lavoro di Banfield (2010) quanto quello di Putnam (1993) hanno stimolato un ampio dibattito, in Italia e a livello internazionale, e numerosi sono stati i contributi che hanno confermato o criticato l'impianto teorico iniziale per la definizione del concetto di *civicness* e delle sue dimensioni.

Un ambito specifico di rilettura del concetto attiene all'apertura dello stesso verso dimensioni che superano l'esclusività stato-centrica della cittadinanza e della convivenza civica: non solo nella direzione locale – già presente nel dibattito originario, quanto in quella della cittadinanza globale e dell'interculturalità.

In questo contributo, a partire dal dibattito sul concetto di senso civico e le sue dimensioni, da un lato si approfondisce la multidimensionalità del concetto, dall'altro si analizza la sua genesi interna al pensiero liberale occidentale – anche alla luce della critica post-coloniale e decoloniale. Ciò al fine di promuoverne una definizione più inclusiva, ovvero democratica in quanto situata e interculturale.

Il senso civico: un concetto multidimensionale

Non c'è accordo in letteratura su cosa debba intendersi per senso civico. La difficoltà di convergere verso definizioni univoche deriva dall'ampiezza del concetto e dalla sua multidimensionalità.

Un primo aspetto controverso afferisce al dilemma, che caratterizza la sociologia e le scienze sociali in genere, tra *agency* e struttura: il senso civico è una proprietà di una comunità, di una società o è una qualità di singoli individui? Ovvero, è descrivibile, rilevabile e misurabile come un tratto tipico di una determinata società (sia essa intesa in termini micro, meso o macro) o è un carattere principalmente ascrivibile a individui in termini di valori, atteggiamenti, comportamenti?

Un secondo aspetto riguarda i fattori che contribuiscono a un maggiore senso civico, sia esso inteso nei termini di proprietà di un collettivo o nei termini di attributi individuali. In tal senso, tra le principali cause di sviluppo (o carenza) di senso civico sono state analizzate come variabili indipendenti principalmente: l'educazione, il capitale sociale e la fiducia interpersonale e verso le istituzioni, lo sviluppo economico, l'ingegneria istituzionale.

Sia nella sua dimensione comunitaria, sia nella sua dimensione individuale, il concetto intende rappresentare essenzialmente una propensione/disposizione verso questioni riguardanti la vita pubblica, la partecipazione ai problemi della comunità, il perseguimento di un bene pubblico che travalichi obiettivi esclusivamente individuali/privati. Nel dibattito sviluppatosi intorno al concetto, sono stati di volta in volta vagliati come elementi costitutivi del senso civico, e quindi come altrettante dimensioni essenziali del concetto: l'eguaglianza politica, la fiducia, la disposizione all'associazionismo-cooperazione.

Un primo riferimento importante è quello alla celebre opera in due volumi del visconte Alexis Henri Charles de Clérel de Tocqueville Tocqueville, *De la Démocratie en Amérique* (1835-1840),

in quanto colloca la genesi del concetto di senso civico nella valorizzazione dell'associazionismo, della cooperazione e del decentramento come elementi chiave del buon funzionamento democratico. Temi che saranno poi ripresi – tra i molti – da Putnam, e che costituiscono alcuni dei tasselli fondamentali nell'ambito della costruzione del pensiero liberale occidentale. Putnam si ricollega nella sua analisi alle considerazioni del filosofo Michael Walzer (1974): il senso civico attiene all'interesse per le questioni riguardanti la vita pubblica, alla partecipazione ai problemi della comunità, al riconoscimento e perseguimento del bene pubblico a scapito di obiettivi esclusivamente individuali/privati. È in tal senso l'esatto contrario del familismo amorale, così come definito da Banfield: una forma di interesse personale, sì, ma illuminato in quanto aperto al bene comune.

Putnam ha isolato nel suo studio condotto in Italia le dimensioni di questa attitudine: l'impegno civico, l'eguaglianza politica, la solidarietà-fiducia-tolleranza, l'associazionismo-cooperazione. E a partire da queste dimensioni ha costruito un indice di civismo. associazionismo, diffusione di quotidiani, affluenza alle urne per il voto referendario e basso ricorso al voto di preferenza nelle elezioni politiche sono i quattro indicatori usati da Putnam per comporre l'indice e classificare le neo-costituite Regioni italiane in un *ranking* di maggiore o minore civismo. Civismo che risulta essere nell'analisi di Putnam la variabile indipendente decisiva per spiegare il differente rendimento istituzionale tra le Regioni d'Italia. Non solo. Le Regioni che hanno un indice più elevato di civismo sono quelle che amministrano zone dell'Italia influenzate da una storia politica e sociale che ha consentito l'accumulo di capitale sociale e, di conseguenza, di fiducia interpersonale e nei confronti delle istituzioni. Nello specifico, è l'esperienza dei Comuni liberi e autonomi che prende avvio nell'XI secolo nella parte centro-settentrionale della penisola italiana ad aver favorito il formarsi di un capitale sociale che oggi è alla base della diffusione di senso civico

e – conseguentemente – del buon rendimento delle istituzioni democratiche. Al contrario, nel Mezzogiorno, l'imporsi nello stesso periodo delle monarchie assolutistiche dei Normanni e degli Svevi avrebbe scoraggiato l'azione cooperativa, favorendo quegli atteggiamenti interpretati da Banfield entro la cornice del familismo amorale. Il familismo amorale, e la connessa assenza di senso civico, individuato come la prima motivazione al sottosviluppo di "Montegrano"¹, non va dunque inteso esclusivamente come esito di una disposizione culturale irrazionale, ma come la risposta "razionale" a un contesto politico-sociale avverso che, nel corso dei secoli, ha disincentivato fiducia nelle istituzioni e attività cooperativa per il bene comune. Nella visione interna alla teoria della scelta razionale del concetto di capitale sociale (Coleman 1990), infatti, l'individuo tiene conto del contesto, delle azioni e reazioni degli altri, nel decidere come risolvere i dilemmi dell'agire. In alcuni contesti l'opzione cooperativa ha consentito di massimizzare l'utilità insieme collettiva e individuale, in altri, poche *chance* sono state lasciate all'azione cooperativa e alla possibilità di sedimentare fiducia interpersonale e verso le istituzioni politiche.

Più recentemente David E. Campbell (2006), nell'ambito di un lavoro dedicato all'impatto dell'educazione sull'impegno civico e sociale (*civic and social engagement*), ha isolato le seguenti dimensioni in relazione all'impegno (*engagement*): impegno politico, impegno civico, voto, fiducia interpersonale, fiducia nelle istituzioni, tolleranza, conoscenza politica. A partire dagli indicatori usati nella *European Social Survey*, l'impegno politico è riferito alle azioni/attività messe in campo per influenzare le politiche pubbliche; l'impegno civico, riguarda azioni/attività mosse da spirito pubblico ma non direttamente volte a influenzare politiche pubbliche (ad esempio le attività di volontariato); il voto è inteso come partecipazione alle elezioni politiche; la

1 Pseudonimo usato da Banfield per il Comune di Chiaromonte, in provincia di Potenza (Basilicata), teatro della sua analisi sociologica.

fiducia interpersonale riguarda la fiducia verso le altre persone, mentre la fiducia nelle istituzioni riguarda la fiducia verso le istituzioni pubbliche, quali ad esempio il governo e i partiti politici; la tolleranza è considerata principalmente in relazione alla volontà di estendere le libertà civili a gruppi impopolari; infine, la conoscenza politica è descritta come conoscenza delle istituzioni e dei processi democratici. Sempre a partire dalla *European Social Survey*, Giulia Assirelli (2014) ha approfondito la relazione tra educazione e ciò che definisce *civichness*. Per la definizione del concetto di *civichness*, la sociologa riprende le stesse dimensioni proposte da Campbell per l'engagement, aggiungendovi la dimensione dell'interesse per la politica.

Un elemento comune a quanto fin qui discusso, riguarda il peso attribuito al senso civico, e più in generale al concetto di capitale sociale, nel determinare l'efficacia della democrazia (Sciolla, 2003). Una comunità civica è una comunità efficacemente democratica, così come individui dotati di senso civico sono i cittadini ideali di una società effettivamente democratica.

Decolonizzare il senso civico?

Per rispondere agli interrogativi posti nel corso del convegno internazionale organizzato da Fondazione Intercultura nel 2021, "Convivenze ambigue. Culture differenti e valori comuni?" e discussi in questo volume, è utile operare una decostruzione del concetto di senso civico, più specificamente una "decolonizzazione" che sia in grado di valorizzarne gli aspetti virtuosi.

Proprio in riferimento a uno dei fondamenti teorici del concetto di senso civico, il già citato *De la Démocratie en Amérique* di Tocqueville, Niccolò Cuppini ha proposto una lettura critica del pensiero dell'autore in tema di democrazia, alla luce della "moltitudine di uomini e donne che sulle sponde della democrazia non vengono riconosciuti come eguali, non riuscendo in virtù di ciò ad accedervi" (Cuppini, 2015: 137). Le posizioni di

Tocqueville favorevoli all'impresa coloniale francese in Algeria, così come le sue visioni sulle differenze razziali negli Stati Uniti d'America naturalizzate in termini gerarchici, sono coerenti con una concezione di modernità liberale "ristretta", come l'ha definita il sociologo Peter Wagner (2013), in quanto costruita su una doppia esclusione: le categorie popolari nelle nazioni più sviluppate dell'epoca (Europa occidentale e poi Stati Uniti) e, al di fuori di questo perimetro, ragionando in termini di sistema-mondo (Wallerstein, 1979), il resto dell'umanità.

Entro questa visione ristretta della modernizzazione, sterminio e sottomissione delle popolazioni indigene nel processo di colonizzazione delle Americhe possono essere lette come l'inevitabile esito dell'incontro tra popoli "selvaggi" e processo di civilizzazione, alla pari della schiavitù e dello sfruttamento su base razziale. Il soggetto della filosofia politica tocquevilliana, capace di autogoverno, rimane in ultima istanza un cittadino bianco, maschio e adulto, proprietario e appartenente a una nazione occidentale (Re, 2012).

A tal proposito, alla luce della critica post-coloniale e decoloniale nei confronti della visione eurocentrica del processo di modernizzazione (Pellegrino e Ricotta, 2020), il sociologo Boaventura de Sousa Santos (2018) introduce il concetto di linea "abissale", per riferirsi a una divisione venutasi a creare a causa del colonialismo tra due differenti forme di sociabilità: una "metropolitana", l'altra "coloniale". La sociabilità metropolitana si basa su un principio di equivalenza e reciprocità, in cui tutti coloro che fanno parte del "contratto sociale" sono riconosciuti come pienamente umani, a prescindere dalle disuguaglianze nel campo socio-economico. Entro questo tipo di sociabilità agiscono i meccanismi della modernità occidentale, quali lo Stato liberale, lo Stato di diritto, i diritti umani e la democrazia. La sociabilità coloniale è, al contrario, regolata dalla tensione tra violenza e appropriazione, e gli esclusi non possono rivendicare realisticamente i propri diritti, in quanto non sono considerati

pienamente umani e collocati al di fuori del contratto sociale. Questa distinzione tra diverse forme di sociabilità, che si struttura con il colonialismo storico, non termina con esso: la tesi principale della critica post-coloniale e di quella decoloniale è appunto il perdurare dei rapporti di dominio, a livello globale, derivanti dal colonialismo storico.

Ora, l'autogoverno, la partecipazione politica, l'associazionismo, il civismo in ultima istanza sono concetti che rimandano alle possibilità di azione fornite dalla sociabilità metropolitana, dove operano meccanismi in grado di rendere possibili riconoscimento, inclusione ed emancipazione. Come intendere, invece, il senso civico in contesti caratterizzati da sociabilità coloniale, da forme di esclusione sociale di tipo "abissale"?

Per chiarire l'utilità euristica della posizione critica qui avanzata, analizziamo ora una delle dimensioni usate per la misurazione del senso civico: la fiducia. Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, la fiducia è la condizione necessaria per il comportamento cooperativo e associativo e può essere intesa come fiducia interpersonale e come fiducia nei confronti delle istituzioni. Rispetto a quest'ultima dimensione della fiducia, sono numerose le indagini nazionali e internazionali che propongono domande sul livello di fiducia nei confronti di specifiche istituzioni: il Parlamento nazionale, il Parlamento europeo, le forze dell'ordine, i partiti politici, ecc.

Nel contesto di una ricerca empirica sulla sicurezza urbana in epoca di mega-eventi condotta a Rio de Janeiro tra il 2015 e il 2016, ho avuto la possibilità di approfondire le condizioni di vita quotidiana all'interno di un contesto urbano denso di criticità: il *Complexo da Maré*, un agglomerato di favelas di circa centotrentamila abitanti. In tale contesto, una delle cause principali di insicurezza è rappresentata dalle frequenti operazioni della polizia militare condotte secondo lo schema della guerriglia urbana allo scopo di contrastare le attività delle fazioni armate dedite allo spaccio di sostanze stupefacenti. Gli scontri a fuoco

tra fazioni e polizia militare, infatti, sono diventati parte integrante della vita quotidiana degli abitanti delle favelas, con tragiche conseguenze in termini di vittime e feriti a causa delle pallo-ttole vaganti e delle esecuzioni sommarie. È evidente come in un tale contesto sia problematico usare la fiducia nei confronti della polizia come indicatore di senso civico. Ciò non tanto per l'ambivalenza del concetto stesso, dovuta alla tensione tra fiducia nelle istituzioni e senso critico nei confronti delle stesse, quanto per la specificità della sociabilità che caratterizza gli abitanti di questo contesto. Una sociabilità coloniale, appunto, in quanto prevede relazioni con le istituzioni fondate su violenza e sul non riconoscimento di piena cittadinanza. Gruppi umani che soffrono forme di esclusione sociale abissali, hanno una relazione con le istituzioni strutturalmente differente rispetto a coloro che, inclusi nel contratto sociale, possono ragionevolmente fare valere i propri diritti nei confronti delle istituzioni e sviluppare verso di esse fiducia.

Allo stesso tempo, ciò non significa che in contesti di sociabilità coloniale vi sia assenza di forme di attivismo, associazione, comportamento cooperativo, attività rivolte al bene della comunità. Al contrario – la vivacità dell'associazionismo e del cooperativismo presente nella Marè ha consentito lo sviluppo di numerose iniziative per la difesa dei diritti e l'emancipazione dei residenti (Ricotta, 2019).

È necessario, in tal senso, situare il concetto di civismo per renderlo più “democratico”, aperto al confronto e a processi di traduzione che siano in grado di favorire il dialogo tra modi diversi di esprimere civismo, anche da parte di gruppi umani subalterni che – quando in grado di attivare forme di auto-organizzazione e di resistenza – esprimono capacità importanti di attivazione per il bene comune e per il miglioramento delle condizioni di vita negli spazi che abitano.

Tornando al contesto italiano, lo stesso concetto di familismo amorale è stato sottoposto a critica nella prospettiva post-co-

loniale (Huyseune, 2019). Il successo del concetto promosso da Banfield, nonostante le criticità connesse al disegno della ricerca, alla letteratura di riferimento utilizzata e alla validità delle generalizzazioni proposte, risiederebbe proprio nella tendenza eurocentrica a spiegare il sottosviluppo della “periferia” con i suoi difetti culturali, difetti che non caratterizzerebbero invece il “centro”, ciò attraverso rappresentazioni gerarchizzanti del rapporto tra Nord e Sud, tra modernizzazione e tradizionalismo, tra progresso e arretratezza, tra sviluppo e sottosviluppo.

Conclusioni

Riprendendo uno dei temi emersi nel corso della discussione nella plenaria d’apertura del Convegno “Convivenze ambigue. Culture differenti e valori comuni?”, una prospettiva in grado di tenere insieme culture differenti e ricerca di valori comuni è quella di un cosmopolitismo “situato”. Non si tratta, dunque, di individuare dimensioni decontestualizzate del senso civico per misurarne la maggiore o minore presenza al fine di confermare gerarchie di democraticità e di modernità tra gruppi umani, creando così un paradossale effetto di colpevolizzazione di quanti già soffrono di marginalità e condizioni di subalternità socio-economica e culturale. Si tratta, piuttosto, di capire i contesti differenti in cui si forma la predisposizione alla cooperazione e all’impegno nei confronti dei beni comuni. Un ruolo strategico, in tal senso, può essere giocato dalla scuola e più in generale da interventi sociali e pratiche educative in grado di favorire partecipazione e impegno democratici nei confronti di una comunità civica da intendersi nella sua dimensione multilivello – in grado, cioè, di comprendere e riconoscere il carattere “glocale” delle dinamiche sociali, economiche e culturali odierne.

Ci pare in tal senso promettente il lavoro portato avanti da diverse organizzazioni e istituzioni internazionali nell’ambito delle competenze per la democrazia e interculturali (Pasolini, 2021),

e in particolare il *framework* sulle competenze per una cultura della democrazia proposto dal Consiglio d'Europa (2021). Pratiche pedagogiche in grado di situarsi e di tenere conto in senso pieno delle "convivenze ambigue" a cui è dedicato questo volume, possono contribuire alla formazione di un senso civico in grado di promuovere democrazia e inclusione sociale.

Bibliografia

- Assirelli, G., 2014, «Studiare di più rende cittadini migliori? Analisi della relazione tra istruzione e civicsness in Italia», *Scuola Democratica*, 1, 29-51.
- Banfield, E.C., 2010, *Le basi morali di una società arretrata*, tr. it. Bologna, Il Mulino.
- Campbell, D.E., 2006, «What is education's impact on civic and social engagement?», OECD, *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*, 25-126.
- Coleman, J.S., 2005, *Fondamenti di teoria sociale*, tr. it. Bologna, Il Mulino.
- Consiglio d'Europa, 2021, *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, tr. it. Strasburgo, Consiglio d'Europa/Fondazione Intercultura.
- Cuppini, N., 2015, «Sulle sponde della democrazia. Tocqueville tra Atlantico e Mediterraneo», *Scienza&Politica*, vol. XXVII, no. 52, 135-164.
- Huysseune, M. 2019, «Theory Travelling through Time and Space: The Reception of the Concept of Amoral Familism», *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 33, 365-388.
- Pasolini, E., 2021, «Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali», *Scuola Democratica. Special Issue. Educazione Civica e alla cittadinanza*, 15-28.
- Pellegrino, V. e G. Ricotta, 2020, «Global social science. Dislocation of the abyssal line and post-abyssal epistemologies and practices», *Rassegna Italiana di Sociologia*, LXI (4): 803-828.
- Putnam, D. 1993, (con R. Leonardi e R.Y. Nanetti), *La tradizione civica nelle regioni italiane*, tr. it., Milano, Mondadori.
- Re, L., 2012, *Il liberalismo coloniale di Alexis de Tocqueville*, Torino, Giappichelli Editore.
- Ricotta, G., 2019, «Ripensare l'emancipazione sociale: sociologia delle assenze

e delle emergenze», *Quaderni di Teoria Sociale*, Vol. 1, p. 179-198.

Santos, B. de S., 2018, *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*, Durham and London, Duke University Press.

Sciolla, L. 2003, «Quale capitale sociale? Partecipazione associativa, fiducia e spirito civico», *Rassegna Italiana di Sociologia*, a. XLIV, n. 2, 257-289.

Wagner, P., 2013, *Modernità. Comprendere il presente*, tr. it. Einaudi, Torino.

Wallerstein, I., 1979, *The Capitalist World Economy*, Cambridge University Press.

Walzer, M. 1974, «Civility and Civic Virtue in Contemporary America», *Social Research*, Vol. 41, No. 4, pp. 593-611.

Competenze interculturali e cittadinanza globale: ciò che divide, ciò che unisce

Milena Santerini

Milena Santerini è professore ordinario di Pedagogia generale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del S.Cuore di Milano, docente di Pedagogia sociale e interculturale, Direttrice del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano e del Master di I livello in Competenze interculturali. Attualmente è Coordinatrice nazionale per la lotta contro l'antisemitismo presso la Presidenza del Consiglio e Vice Presidente del Memoriale della Shoah di Milano. E' membro del Consiglio scientifico di vari enti tra cui il FIDR (Forum Internazionale Democrazia e Religioni), la Fondazione Intercultura e il CDEC (Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea). Svolge progetti di ricerca su temi di carattere sociale e interculturale: integrazione degli immigrati nella scuola e nei servizi educativi, educazione alla cittadinanza; strategie contro il razzismo; didattica della Shoah; educazione morale e neuroscienze. Si occupa della formazione degli educatori e degli insegnanti nei servizi per l'infanzia e nella scuola. Dal 2013 al 2018 è stata Deputata al Parlamento italiano dove ha promosso la Commissione Jo Cox contro l'intolleranza e il razzismo e delegata presso il Consiglio d'Europa dove ha presieduto la No Hate Parliamentary Alliance. Tra le ultime pubblicazioni: Pedagogia socio-culturale, Milano 2019; Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea, Milano 2019; Da stranieri a cittadini, Milano 2017.

Abstract: *Diventare cittadini del mondo non è un ideale utopico, ma una concreta esigenza delle società attuali, sospese tra locale e globale. Nel pluralismo delle nostre città viviamo tra etnocentrismo e apertura all'altro, a confronto con espressioni culturali diverse e valori morali da condividere.*

re. Non possiamo limitarci a “smontare” e relativizzare l’idea tradizionale di cultura, che ci divide, ma dobbiamo anche andare in ricerca di tutto ciò che unisce i cittadini globali.

Diventare cittadini del mondo non è un ideale utopico, ma una concreta esigenza delle società attuali, sospese tra il locale e il globale. Nel pluralismo delle nostre città viviamo tra etnocentrismo e apertura all’altro, a confronto con espressioni culturali diverse e valori morali da condividere. Non possiamo limitarci a “smontare” e relativizzare l’idea tradizionale di cultura, che ci divide, ma dobbiamo anche andare in ricerca di tutto ciò che ci unisce¹.

Ci troviamo in un mondo ancora pieno di muri che separano gli stati/nazione, i gruppi, i popoli. Le culture sono spesso state invocate come elemento di divisione e scontro. Ma è proprio così? La visione di cultura a cui riferirsi per decifrare la complessità del mondo attuale non può essere quella novecentesca, che pur utilizzando le categorie antropologiche rende la “Cultura” un tutto omogeneo, identificabile con un gruppo umano e dalle caratteristiche pressoché immutabili. La *cultura 2.0* è invece dinamica, permeabile e in continua evoluzione.

Infatti le culture cambiano nel tempo, come mostrano gli studi sul mondo asiatico, africano, europeo o americano. Occorre cercare l’antico nel moderno per capire meglio i cambiamenti, ma anche gli *scarti* cioè le variazioni che trasformano la realtà².

Dalla tribù al mondo

L’educazione, in particolare, contribuisce a far evolvere il senso di identità chiuso nei legami “di sangue” della “razza” e nei miti fondatori di una comunità etnico-culturale, verso un “territorio

1 Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.

2 Jullien F., *Contro la comparazione. Lo “scarto” e il “tra”. Un altro accesso all’alterità*, Mimesis, Milano 2014.

umano” più largo, che è quello della città in cui si vive, dello Stato nazionale e del mondo. Il senso di identità è un bisogno umano fondamentale: come scrive Giovanni Jervis, è l’esigenza di “costruire e difendere un’immagine di sé abbastanza solida da confermarci che esistiamo senza dissolverci”³. Ma un’identità troppo “biologica” enfatizza il passato e le radici comuni; all’inverso, una cittadinanza disincarnata rischia di consistere solo nell’adesione a norme procedurali⁴.

La coscienza che esistono appartenenze sociali e culturali molteplici non comporta necessariamente frammentazione, perdita dell’identità, soggettivismo radicale o relativismo. Significa, invece, che, pur trovandosi radicate in una cultura comune, le persone non si chiudono in identità “tribali”, ma possono ampliare il senso di condivisione e di fiducia anche al di là della ristretta cerchia del proprio gruppo.

La tematica dell’appartenenza tocca anche l’identità nazionale, intesa come uno degli obiettivi dell’educazione alla cittadinanza. Ciò significa trasmettere alcuni elementi “tradizionali” del vivere insieme: conoscenza della cultura civica, comunicazione della lingua materna, accettazione delle norme costituzionali ed istituzionali del paese, patrimonio culturale (storia, simboli, miti). Tuttavia, la realtà di pluralismo culturale in cui ormai tutti i paesi vivono impone di ripensare l’idea di identità nazionale. L’immigrazione costituisce davvero una minaccia all’identità italiana? L’affievolimento del senso di appartenenza può difficilmente essere imputato all’arrivo degli “altri”. Va ricordato, infatti, che la base dell’unità di un paese consiste piuttosto nella scelta quotidiana e nella volontaria adesione ai valori e alle scelte comuni.

L’educazione alla mondialità, quindi, non consiste nella semplice trasmissione di ideali cosmopolitici di stampo astrattamente

3 Jervis G., *La conquista dell’identità. Essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Milano 1997, p.33.

4 Galichet F., *L’école, lieu de la citoyenneté*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux 2005.

illuministico, ma nello sviluppo della coscienza di vivere in un orizzonte di legami internazionali che configurano, a loro modo, una sorta di “patria” più ampia, con una sua storia che ci coinvolge anche al di là delle nostre percezioni immediate e verso cui si pone un’esigenza di fedeltà analoga a quella verso la storia della propria città o della propria nazione. La globalizzazione esige non di rinunciare a identità particolari ma di vivere anche un’identità più larga capace di affrontare il pluralismo delle appartenenze superando la paura dell’altro.

C’è un altro aspetto da considerare quando si parla di identità culturale. In realtà, la minaccia più grave all’identità e alla cultura comune non è quella che viene dall’esterno o che viene attribuita all’arrivo degli immigrati, ma dalla mancanza di accesso alla cultura da parte di tutti i cittadini attraverso la scuola, come premessa e condizione di un’identità e di una cultura civica comuni, capaci di integrare le differenze. La scuola di base per tutti nasce infatti, come scrive Elio Damiano, come una conquista democratica, ma anche come *“indicatore dell’unità della nazione, strumento privilegiato dell’unità linguistica, culturale e sociale, espressione tangibile della convergenza simbolica di tutte le classi sociali”*⁵. Anziché rimpiangere una mitica comunità di origine, capace di garantire automaticamente una indistruttibile coesione sociale, si tratta piuttosto di sviluppare, ove possibile, i vincoli di identità simbolica, come la lingua e la storia, proiettando anche nel futuro un senso di identità come acquisizione dinamica e partecipazione ad una costruzione collettiva.

La necessità di affrontare la tensione tra la chiusura difensiva nella propria identità culturale o etnica – e l’apertura all’universale – con il rischio di non vivere pienamente nessuna identità – risulta chiara. La cittadinanza chiede un lavoro dinamico di memoria e di integrazione in una storia; comporta un progetto di inclusione dei nuovi arrivati (in senso generazionale, etnico, sociale); fonda il riconoscimento degli altri in un’interdipenden-

5 Damiano E., *Società e modi dell’educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1984, p.80.

za reciproca.

Ma per realizzare questo incontro felice tra apertura e chiusura dobbiamo ricorrere all'ambiguità? Per provare a rispondere a questa domanda possiamo trarre un esempio dalle narrazioni che si intrecciano tra gli adolescenti e che prendono come parola d'ordine la "fluidità". Come affermano giovani cantanti e *influencer* "*Fluidità è sentirsi liberi di essere, è l'accettazione totale del tutto. Riguarda la musica ma anche il genere, uomo, donna, fluido. E' uno stato mentale oltre che fisico*". Tra gli adolescenti, insomma, l'ambiguità permette di non scegliere un'identità chiara e pre-determinata, per lo meno sul piano sessuale, e va incontro al bisogno di espressività senza vincoli tipici delle età di passaggio. Tuttavia, per maturare una "tolleranza all'ambiguità" e accettare identità "in cambiamento" non basta l'estetica della fluidità. C'è da fare un lavoro ben più profondo, decostruendo i pregiudizi e vincendo la paura della diversità anche dentro se stessi, senza per questo cadere nel relativismo morale.

Formare una sensibilità interculturale

Tra le competenze interculturali che permettono di vivere in una società complessa gestendone i conflitti potremo, quindi, citare la capacità di decentrarsi e le empatia verso l'altro. Questi due aspetti contribuiscono a rendere possibile l'incontro interculturale, tollerando, appunto, l'ambiguità intrinseca di ogni processo e incontro/scontro a livello culturale.

La relatività delle culture esige un approccio basato sul *decentramento* elaborato da Piaget, cioè la capacità, raggiunta, attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. L'educazione deve condurre a liberarsi dall'illusione egocentrica, giungendo al riconoscimento dell'altrui punto di vista. Infatti, come osserva Piaget, se si chiede ad un bambino chi è uno straniero, risponderà che è un uomo di un altro paese; ma se gli si chiede se lui stesso

rappresenta lo straniero per un altro, risponderà negativamente. Occorre dunque superare l'incapacità infantile di "pensare anche se stessi come stranieri dell'altro", conquistare la logica delle relazioni, procedere dal particolare all'universale attraverso l'educazione che rende capaci di comprendere gli altri, anche quando l'insieme dei fattori affettivi e delle tradizioni collettive fanno pressione impedendo di ragionare obiettivamente⁶.

Non possiamo però basare un'educazione alla cittadinanza globale solo sul decentramento. Sono evidenti, infatti, i limiti di una formazione basata solo sull'affermazione della relatività delle culture nel loro contesto storico e sociale. Giudicando le culture relativamente al contesto in cui nascono, si sviluppano, si esprimono, infatti, il relativismo rispetta le differenze ma nel contempo le separa, considerandole come isolate ed impermeabili e rendendo impossibile il dialogo. Il riconoscimento della pluralità e della dinamicità delle espressioni umane non esclude mai la possibilità di individuare e scegliere valori comuni universali, indispensabili per vivere insieme. Tale competenza nell'apertura all'altro non ha mai carattere puramente cognitivo, ma richiede una dimensione di tipo emotivo-affettivo, che riguardano soprattutto la possibilità di provare empatia⁷.

L'empatia, distinta dal contagio emotivo, dall'identificazione e dalla simpatia, che possono contenere aspetti fusionali, e equivoci o estemporanei, rappresenta un'altra importante risorsa per la cittadinanza interculturale. La dimensione del "sentire con" permette una condivisione e una comprensione dell'altro; ciò comporta una visione relativa alla partecipazione alle emozioni altrui, una risposta agli stati affettivi dell'altro e comunque, più in generale, un significato di condivisione⁸. La concezione multidimensionale del termine che emerge dagli studi

6 Piaget J., *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Anthropos, Paris 1997.

7 Santerini M., *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, La Scuola, Brescia 2011.

8 Hoffman M.L., *Empatia e sviluppo morale*, il Mulino, Bologna 2008.

più recenti permette di configurarla come un processo intenzionale, in cui si entra in rapporto profondo con l'altro senza tuttavia smarrire la propria identità, una sorta di capacità di comprensione in cui i confini tra sé e l'altro, pur essendo mobili, rimangono definiti. Nella relazione interculturale, l'empatia può essere considerata una condizione fondatrice, una base che rende possibile l'incontro in situazione di differenza e che porta a sviluppare le abilità comunicative necessarie nell'interazione. Infatti, la condivisione empatica non si apprende in astratto, ma si *costruisce* attraverso la comunicazione e ha come obiettivo la comprensione.

Ciò vale in particolare di fronte a chi sottrae empatia. Sul *web*, ad esempio, agiscono soggetti e gruppi che eleggono come nemici gruppi bersaglio e li rendono oggetto di *hate speech* utilizzando tecniche di vera e propria dis-umanizzazione (ad esempio paragoni con gli animali) per creare una distanza emotiva e impedire le reazioni di solidarietà umana⁹.

Contrastare il cospirazionismo: dal sospetto al senso critico

Il complottismo e la mentalità cospiratoria - sempre esistiti nella storia - hanno trovato nuovo ossigeno nella globalizzazione, quando le persone si trovano inermi e impotenti davanti a eventi più grandi di loro. Per spiegare la complessità ricorrono allora alle semplificazioni, che confinano con la falsità. Questo tipo di tendenza, esplosa con il fenomeno "no vax", pone nuove sfide all'educazione alla cittadinanza.

Il *web* appare, in tale contesto, un fattore decisivo, soprattutto perché amplifica quella mentalità complottista e cospiratoria, parte integrante dei sistemi antidemocratici¹⁰. Appare evidente come Internet sia un potentissimo mezzo di diffusione del pensiero complottista, proprio a causa del proliferare di informa-

9 Volpato C., *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2011.

10 J.-W. Muller, *Cos'è il populismo?* Università Bocconi Editore, Milano 2017, p.40.

zioni confuse e non verificate, propagate in modo “orizzontale” senza un’adeguata verifica delle fonti¹¹.

La tendenza alla mentalità cospiratoria va collocata nel quadro dei nuovi modi di produrre conoscenza ma è, prima ancora, una mentalità. Chi vede cospirazioni ovunque non vuole, in realtà, essere convinto. Intorno a una cospirazione si creano vere e proprie comunità di adepti, che fanno congetture strampalate e cercano di confermarle. Lo schema è sempre lo stesso: un piccolo gruppo di persone malvage vogliono dominare i buoni e complottano nell’ombra. La tendenza cospiratoria ritiene che ci sia sempre qualche autorità misteriosa (un’entità negativa, politica o meno) che complotta contro i “i buoni” con meno potere ma che alla fine risulteranno vincitori.

Il complottismo ha a che fare con il pensiero magico, che attribuisce le cause degli eventi a fenomeni indistinti ed evita di compiere analisi razionali degli eventi. Non si tratta di negare l’esistenza di complotti veri e propri, dimostrati purtroppo dalla storia, ma di contrastare il complottismo come tendenza politica, e prima ancora come uno stile, una mentalità, una lente per guardare il mondo, che falsa la realtà.

In tempi di menzogne, bolle e *fake news*, la sfida non si gioca solo sul piano razionale, ma soprattutto su quello emotivo. Chi è ingannato spesso vuole esserlo perché la ricerca della verità o comunque di informazioni più attendibili è spesso più lunga e faticosa da raggiungere, mentre il complottismo usa semplificazioni e scorciatoie. Philippe Breton spiega con la “nostalgia di un legame fusionale” questa passiva accettazione della manipolazione¹². Ripetendo a oltranza il messaggio distorto, si crea un senso di “evidenza” e di “verità” in quanto il messaggio viene associato a qualcosa di piacevole, o spiacevole, già presente

11 Santerini M., *Educazione alla cittadinanza e complottismo. Dal sospetto al pensiero critico*, in “Pedagogia oggi” 19 (2) 2021, pp.28-35; ead., *La mente ostile. Forme dell’odio contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano 2021..

12 P. Breton, *La parole manipulée*, La Découverte, Paris 2000 p.163.

nella psicologia delle persone e si attua quindi un trasferimento affettivo.

L'educazione ha il compito di formare lo spirito critico - e civico - delle giovani generazioni per affrontare questo tipo di fenomeni. Molti giovani tendono a sentirsi accerchiati rispetto a adulti che li ingannano e tentano, di conseguenza, di demistificare la società complessa che non controllano. Le teorie del complotto si diffondono più spesso in persone che hanno la sensazione di non essere in grado di intervenire per cambiare il mondo che li circonda e che quindi tendono ad essere più cinici nei confronti della politica.

Rispetto all'educazione alla cittadinanza, il problema è che il complottismo nasce dall'impotenza ma a sua volta produce impotenza. Tende, cioè, a rendere le persone meno inclini a comportamenti responsabili; si crede di essere originali e capaci di criticare le versioni ufficiali dei fatti, ma in realtà, esso porta a concentrare le proprie emozioni sulla paura e l'indignazione, anziché sull'impegno nel cambiare le cose.

Educare alla cittadinanza globale come dimensione pre-didattica

Massimiliano Tarozzi

Massimiliano Tarozzi è attualmente professore ordinario di Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, dove insegna Pedagogia Generale ed Educazione alla Cittadinanza Globale e presiede il Centro Internazionale di Ricerca sull'Educazione alla Cittadinanza Globale. È anche nel Consiglio del Dottorato di Ricerca in Scienza e Cultura del Benessere e degli Stili di Vita, Università di Bologna. È stato nominato co-direttore del Development Education Research Centre presso l'Institute of Education, University College London. È stato visiting professor in molte università internazionali tra cui UCLA, Beijing Normal University, São Paulo University ed è co-conduttore del gruppo "Teoria e metodi della ricerca empirica in pedagogia" all'interno della Società Italiana di Pedagogia. Attualmente è Co-Editore di "Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education", membro del comitato editoriale di diverse riviste scientifiche. Oltre a numerosi articoli scientifici, ha scritto o curato 18 libri nel campo dell'educazione interculturale e alla cittadinanza globale e dei metodi di ricerca qualitativa.

Abstract: *Questo workshop intende stimolare una discussione critica sul tema dell'educazione alla cittadinanza mondiale o globale. Dopo aver brevemente delineato le linee di sviluppo del tema dell'educazione alla cittadinanza mondiale nel quadro delle istituzioni internazionali, evidenziandone antecedenti storici e concetti collegati, saranno comparati vari modelli mostrandone i presupposti teorici e pedagogici. Fra questi verrà sviluppato in particolare un modello, quello della giustizia sociale globale. La collocazione dell'educazione alla cittadinanza mondiale nel quadro degli obiettivi di sviluppo sostenibile sarà specialmente messa in evidenza. Infine, l'educazione alla cittadinanza mondiale sarà esaminata in relazione alla differenza culturale nei contesti educativi eterogenei.*

Questo contributo intende stimolare una discussione critica sul tema dell'educazione alla cittadinanza mondiale o meglio globale (ECG), una dimensione, quella educativa, centrale per comprendere e promuovere la dimensione della cittadinanza globale, che si presta ad essere letta secondo varie prospettive disciplinari come si evince dai vari capitoli di questo volume.

Inizierò presentando il mio percorso personale di avvicinamento al tema dell'ECG attraverso la prospettiva interculturale. In seguito, dopo aver brevemente delineato le linee di sviluppo del tema nel quadro delle istituzioni internazionali, con particolare attenzione alla sua collocazione nel quadro degli obiettivi di sviluppo sostenibile, saranno comparati vari modelli e i loro antecedenti storici, evidenziandone i presupposti teorici e pedagogici. Fra questi verrà sviluppato in particolare un modello, quello della giustizia sociale globale. Infine, una riflessione conclusiva discuterà le modalità di inserimento della ECG nel curriculum scolastico, e si tematizzerà brevemente una visione della ECG come approccio pre-didattico.

Il mio percorso dall'intercultura alla ECG.

Per quasi trenta anni, a partire dalla mia tesi di dottorato in pedagogia, mi sono occupato dell'approccio interculturale in educazione. Ho scritto saggi teoretici, ho fatto ricerca empirica, ho insegnato a studenti e soprattutto ho formato insegnanti. Il frutto di questo lavoro è culminato nel mio saggio del 2005 *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico* (Tarozzi, 2005). In quel volume, uscito nella storica collana "Educatori antichi e moderni" de La Nuova Italia, cercavo un fondamento teorico alla pedagogia interculturale indagando come i modelli politici del liberalismo e del multiculturalismo hanno affrontato il tema della differenza culturale e dell'uguaglianza sociale. Anche se ancora non affrontavo il tema dell'ECG, l'ultimo capitolo si intitolava emblematicamente

“Educazione per una cittadinanza globale”. Nei successivi dieci anni ho proseguito quel filone di ricerca accostando alla questione del riconoscimento della differenza culturale, due temi chiave per le implicazioni educative: quello delle identità sempre plurali e mobili e quello della giustizia sociale e dell'equità. Nel 2015 ho pubblicato *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (Tarozzi, 2015), in cui questi argomenti sono sviluppati anche alla luce di svariati progetti di ricerca condotti insieme a giovani collaboratori. In questo studio il tema della cittadinanza globale acquista centralità e compare nel sottotitolo del volume. Nel frattempo, avevo intrapreso sin dal 2006 un intenso dialogo intellettuale con Carlos Alberto Torres, professore alla UCLA e allievo diretto di Paulo Freire, noto studioso di educazione comparata, punteggiato da visite di studio nelle nostre reciproche università e di progetti di ricerca collaborativi. Inizialmente ci proponevamo di fare uno studio sistematico che comparasse i modelli di inclusione scolastica Europeo e Nord Americano – rispettivamente interculturalismo e multiculturalismo – confrontandone le politiche educative, i modelli teorici di riferimento e le implicazioni pratiche. Originariamente volevamo mappare “queries and contradictions – and also the possibilities – of further dialogue between the modes, methods, theories and practice of intercultural education, as a dominant epistemological paradigm in the European continent, with multicultural education being the dominant epistemological paradigm in the USA, but also with other connotations with a similar terminology in the rest of Latin America”. (Tarozzi, Torres, 2016, p. viii). Ben presto però quel dialogo comparativo fra teorie e politiche educative si è incanalato nella direzione delle implicazioni della globalizzazione sui processi educativi. Di qui l'obiettivo principale si è trasformato nella discussione sugli sviluppi della ECG che in quegli anni iniziava a ricevere un forte impulso dagli organismi sovranazionali e ad esercitare un crescente impatto sulle politiche nazionali, le

pratiche educative e anche sulla ricerca accademica. La sintesi di questo itinerario di ricerca dall'educazione interculturale alla ECG si trova nel volume pubblicato insieme a Carlos Alberto Torres *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism* (Tarozzi, Torres, 2016) in cui la ECG è presentata come una nuova prospettiva in grado di offrire un innovativo punto di vista per riformulare i dilemmi, le contraddizioni e le tensioni che tradizionalmente contraddistinguono l'educazione alla cittadinanza nazionale e l'educazione interculturale in società attraversate da molteplici diversità e in un mondo globalizzato, combinando sia uguaglianza che il rispetto della differenza culturale, ma senza cadere né in un universalismo omologante né in un relativismo sostanziale.

Da allora il tema della ECG è stato sempre al centro della mia attività di ricerca e didattica universitaria sia in Italia sia in Inghilterra come co-director del Development Education Research Centre presso UCL Institute of Education e poi come coordinatore della rete globale ANGEL¹ di cui sono stato co-fondatore nel 2017, infine come titolare della Cattedra UNESCO sulla Global Citizenship Education in Higher Education, recentemente assegnata all'Università di Bologna. Ho esplorato il tema confrontando le politiche educative di vari paesi europei (Tarozzi, Inguaggiato, 2018, 2019), studiando le pratiche di formazione insegnanti in vari paesi europei (Tarozzi, Mallon, 2019, Tarozzi, 2020b), il ruolo dei ministeri (Tarozzi, Inguaggiato, 2018) e delle organizzazioni della società civile nell'implementazione di politiche e pratiche ispirate alla ECG (Tarozzi, 2020a), nell'educazione degli adulti (Milana, Tarozzi, 2021) e nel ruolo giocato da vari attori per la promozione e diffusione di questo approccio (Schultz et al. 2021)

1 Academic Network of Global Education and Learning (ANGEL) è una rete fondata nel 2017 in collaborazione fra GENE (Global Education Network of Europe) e il Development Education Research Centre attivo dal 2006 presso UCL Institute of Education. Con il supporto della Commissione Europea, raccoglie oltre 600 ricercatori da tutte le parti del mondo.

Se racconto queste cose non è perché ritenga il mio personale itinerario particolarmente significativo, ma è perché spesso lo sviluppo concettuale di quadri teorici lo si comprende meglio se inserito all'interno dello sviluppo intellettuale dei soggetti e nel contesto delle vicende esistenziali che essi attraversano. Nel prossimo paragrafo cercherò di tematizzare quello sviluppo concettuale che collega la dimensione interculturale alla ECG.

Interculturalismo in crisi

Nel libro scritto insieme Torres ed io sosteniamo che negli ultimi due decenni ci sono state svariate ragioni della crisi del modello interculturale (o multiculturale) nelle politiche pubbliche e, di conseguenza, anche in quelle educative.

Negli ultimi due decenni questo modello è stato ferocemente attaccato dai movimenti politici sovranisti e dell'estrema destra, contestato dai conservatori neoliberali, e per ragioni diverse anche da alcuni studiosi provenienti da ambienti progressisti. È stato poi criticato da un punto di vista pratico per il fallimento delle sue proposte operative.

In particolare, si possono identificare tre filoni principali di critica dei modelli culturalisti per affrontare la diversità nelle politiche educative:

1. Critiche populiste, xenofobe e strumentali. Queste si accordano all'emergente sentimento pubblico di ostilità agli approcci interculturali, accompagnato da espliciti atteggiamenti razzisti e da un riemergere di un approccio assimilazionista radicato in visioni sovraniste;
2. Critiche accademiche (Vertovec e Wessendorf, 2010; Kimlycka, 2010; Joppke, 2004, 2010, 2017) volte a superare gli eccessi del culturalismo, che sottolineano anche la necessità di includere la dimensione sociale nel dibattito educativo sulla diversità;

3. L'emergere di un modello di integrazione civica, quella tendenza che mira all'integrazione sociale in particolare degli individui con retroterra migrante in una cultura, valori e credenze nazionali, assunta come omogenea. Si tratta di una sorta di nuova assimilazione che prevale nella maggior parte dei paesi nordici, che chiede ai neo-arrivati l'integrazione nella società tradizionale, il rispetto dei valori liberal-democratici (compresi i diritti umani) e la piena conoscenza della lingua e della storia nazionale. Un esempio emblematico di questo approccio è l'introduzione della materia scolastica *Fundamental British values* nelle scuole britanniche. Ma, perlomeno nelle intenzioni del legislatore, anche la recente re-introduzione dell'educazione civica nelle scuole italiane di ogni ordine e grado sembra andare in questa direzione.

Queste critiche all'intercultura non sono condivisibili, o lo sono solo marginalmente e nel libro Torres ed io argomentiamo alcune risposte. Ma al di là del fatto che il tema della differenza culturale e dell'educazione interculturale conservano ancora una piena centralità nelle politiche e nelle pratiche educative, nel libro sosteniamo la necessità di andare oltre le prospettive culturaliste che hanno caratterizzato molti degli approcci dell'educazione inter- multiculturale. Non perché si debba ritornare a un civismo fondato su presunte identità nazionali (come molte riforme educative purtroppo propongono), ma perché per affrontare questioni globali (come il riconoscimento della differenza culturale, spesso generata dalle migrazioni) occorrono risposte pedagogiche globali. I modelli nazionali di integrazione, come fra gli altri il multiculturalismo o l'interculturalismo, l'assimilazionismo o il separatismo, non sono più adeguati ad affrontare le sfide poste ai sistemi educativi nelle società plurali e globalmente interconnesse. Non è questo o quel modello ad essere superato, è il concetto stesso di modello nazionale di integrazione ad essere storicamente fallito, come ha sostenuto il sociologo francese Wieviorka (2014). Tali modelli sembrano

incapaci di generare risposte normative adeguate e trasformabili in progetti educativi per fronteggiare le sfide della differenza e dell'uguaglianza sociale. Vanno invece superate quelle ristrette visioni nazionali che perpetuano le tradizionali divisioni fra maggioranze e minoranze fondate su supposte culture e tradizioni politiche nazionali, per aprirsi a visioni olistiche che ricomprendano anche il tema della differenza culturale entro scenari globali. Queste visioni integrate evidenziano le intime connessioni fra varie sfide che chiedono alle pratiche educative di essere affrontate in modo omnicomprensivo.

Le tensioni e gli incontri fra culture sono radicati in prospettive globali e pertanto le politiche educative che intendono farsene carico necessitano di uno sguardo e risposte globali, perché all'interno di questa complessità, soprattutto le soluzioni per le politiche educative possono emergere da una prospettiva globale o almeno sovranazionale. Ed ecco che la ECG costituisce una risposta possibile in grado di offrire uno sguardo integrato ai problemi e alle opportunità offerte dal confronto culturale. Inoltre, all'interno di questo scenario globale, i problemi e le opportunità generate dal confronto fra diversità culturali sono strutturalmente connesse ad altre sfide, solo apparentemente distanti, come le disuguaglianze, la lotta alle povertà e la sostenibilità ambientale. In definitiva, la ECG può essere vista come un naturale sviluppo dell'educazione interculturale, la quale però non viene per questo negata, ma semplicemente riconcettualizzata all'interno di quadri di riferimento più ampi.

La svolta globale in educazione

Nell'ultimo decennio l'attenzione alla dimensione globale in educazione ha assunto dimensioni crescenti sia nelle politiche educative di molti governi nazionali, sia nelle pratiche di educazione formale e non formale tanto che Mannion e collaboratori (Mannion et al., 2011) hanno parlato di una "svolta globale"

principalmente nel curriculum scolastico.

L'attenzione assegnata alla ECG dalla comunità internazionale ha un'origine precisa e si lega alla *Global Education First Initiative*, lanciata dall'allora Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon nel settembre 2012. Nel lanciare questa iniziativa, il Segretario Generale ONU ha posto tre priorità: (1) garantire un'istruzione di base a ogni bambino e bambina, uno storico obiettivo dell'UNESCO che rilancia quello già fissato nel 1990 con l'iniziativa *Education for All*, che doveva garantire la scolarizzazione primaria per tutti entro il 2015 (ma non raggiunto); (2) migliorare la qualità dell'apprendimento; (3) promuovere, appunto, la cittadinanza globale. In questa triplice prospettiva l'educazione non è solo finalizzata a fornire un'istruzione di base a tutti e tutte e a favorire l'ingresso nel mercato del lavoro. Ma le politiche educative sono invitate a promuovere un futuro sostenibile, i diritti umani, la pace, il rispetto reciproco e la cura dell'ambiente.

A seguito di questa iniziativa svariate organizzazioni sovranazionali, sia governative che non governative, si sono attivate per tematizzare, promuovere e disseminare questo approccio. Su tutte UNESCO ha comprensibilmente svolto un ruolo chiave.

La via UNESCO alla ECG

Nel tentativo di superare una certa vaghezza concettuale che contraddistingue la ECG sin da principio, nell'ultimo decennio UNESCO si è molto impegnata per ricondurre vari filoni all'interno di una prospettiva unitaria (Pashby, 2018; Pigozzi, 2006), prima nell'ambito della *Global Education First Initiative* e più recentemente nel solco della visione globale dell'educazione contenuta negli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

L'Agenda 2030 infatti rappresenta una tappa fondamentale per l'affermazione della ECG che è esplicitamente menzionata nel

target 4.7 e, più in generale è riconosciuta come uno strumento essenziale per promuovere sensibilità e conoscenze di tutti e 17 gli Obiettivi. Va da sé che questa esplicita menzione ha avuto un impatto immenso sui decisori politici di tutto il mondo, incoraggiando i governi nazionali a integrare questo oggetto educativo all'interno delle scuole.

La lettura proposta da UNESCO della ECG, tuttavia, non configura questo oggetto come un nuovo contenuto educativo da inserire come materia scolastica all'interno dei curricula delle scuole di ogni ordine e grado. Ma appare come una nuova prospettiva che permette a teorici, decisori politici e educatori di riconcettualizzare vecchie questioni all'interno di una nuova prospettiva educativa che può risignificare i problemi della cittadinanza in società globali, plurali ed eterogenee, combinando l'educazione inter-multiculturale con una prospettiva di educazione alla sostenibilità ambientale.

Di fatto anche prima dell'approvazione degli Obiettivi di sviluppo sostenibile, UNESCO aveva chiarito la natura intrinsecamente olistica della ECG, capace di connettere e integrare, definendola come un paradigma di inquadramento (*framing paradigm*) "che include i modi attraverso cui l'educazione può sviluppare le conoscenze, le abilità, i valori e gli atteggiamenti di cui i discenti hanno bisogno per assicurare un mondo più giusto, pacifico, tollerante, inclusivo, sicuro e sostenibile". (UNESCO, 2014, p.9).

L'anno successivo, nel 2015, UNESCO ha pubblicato una guida didattica alla ECG (UNESCO, 2015), che presenta i risultati di apprendimento e gli obiettivi della ECG nei vari gradi scolastici, declinandoli lungo tre dimensioni di apprendimento interconnesse: cognitiva, socio-emozionale e comportamentale. Il documento offre anche una definizione organica di ECG, che fonda la cittadinanza globale sull'idea di appartenenza a una comunità più ampia che condivide una comune umanità e che enfatizza l'interdipendenza e l'interconnessione economica, so-

ciale, politica e culturale fra la dimensione locale, nazionale e globale. Ne deriva una visione olistica sia orizzontale, nei vari ambiti di applicazione formale e informale, sia verticale, lungo tutto l'arco della vita, molto evidente in questa definizione:

“La ECG adotta un approccio multiforme, impiegando concetti e metodologie già applicati in altre aree, tra cui l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla pace, l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione alla comprensione internazionale e mira a promuovere i loro obiettivi comuni. L'educazione alla cittadinanza globale applica una prospettiva di apprendimento lungo l'arco della vita, iniziando dalla prima infanzia e continuando attraverso tutti i livelli di istruzione e fino all'età adulta, richiedendo approcci formali e informali, interventi curriculari ed extracurriculari, e percorsi convenzionali e non convenzionali di partecipazione”. (UNESCO, 2015, p.15)

In Europa

Nel contesto europeo il contenitore versatile della ECG ha consentito di ricondurre diversi temi in un'unica nozione, o almeno di accorpate sotto lo stesso termine ombrello, un po' vago e indefinito, diverse educazioni come: l'educazione allo sviluppo, l'educazione ambientale e l'educazione alla cittadinanza e i loro argomenti correlati (Mannion et al. 2011). Confluisce sotto questo ombrello anche ed anche l'educazione globale, approccio tradizionalmente utilizzato in Europa da oltre due decenni (GENE 2018). Nel complesso, questi temi rappresentano risposte educative, separate per tradizione pedagogica, ma unite nelle finalità e nei presupposti, a questioni globali e sfide attuali come le migrazioni, il dialogo interculturale, i diritti umani e le questioni ambientali e di sostenibilità.

In Europa l'approccio denominato “educazione globale” trova

un primo riscontro nella *Global Education Charter*, adottata nel 1997 dal Consiglio d'Europa. In seguito, la Dichiarazione di Maastricht promossa nel 2002 dal Consiglio d'Europa, ha rappresentato sinora un quadro di riferimento per le strategie europee e dei vari stati membri sull'educazione globale (Forghani-Arani, et al. 2013).

Nel 2002, sempre nell'ambito del Consiglio d'Europa, nasce il *Global Education Network Europe* (GENE) con il fine esplicito di facilitare la diffusione di politiche educative ispirate alla *global education* fra i paesi europei. In 20 anni questa rete di ministeri e agenzie nazionali con responsabilità per l'educazione globale nei paesi europei ha supportato i governi nazionali aderenti al Consiglio d'Europa attraverso la produzione di report e l'organizzazione di tavole rotonde e soprattutto di processi di revisione paritaria delle politiche nazionali.

In Italia un approccio "mondialista" all'educazione è tradizionalmente presente sin dagli anni ottanta ma soprattutto è stato tematizzato e applicato dalle organizzazioni del terzo settore. Già nel 2010 le ONG italiane avevano elaborato e condiviso una *Carta dell'Educazione alla Cittadinanza Mondiale*. Inoltre, l'Agenzia Italiana per la Cooperazione e lo Sviluppo ha promosso varie edizioni di un bando per finanziare esplicitamente progetti di ECG sviluppate da ONG e enti locali. Il tema quindi, prima di essere incluso nella didattica scolastica è stato tradizionalmente un soggetto fortemente radicato nell'azione delle ONG impegnate in progetti di cooperazione e sviluppo e quindi legato ai temi dell'intercultura ma anche del contrasto alle povertà. Più di recente il Comitato Interministeriale per la Cooperazione allo Sviluppo (CICS) ha approvato anche con il contributo del ministero dell'istruzione, la *strategia nazionale per l'educazione alla cittadinanza globale* che segue la *Strategia nazionale di sviluppo sostenibile* promossa dal Ministero dell'Ambiente. Più di recente il richiamo all'educazione alla sostenibilità come uno dei tre nuclei tematici della "nuova" educazione civica come materia

trasversale costituisce un concreto entry-point per il tema della ECG nella scuola italiana di ogni ordine e grado. Anche se poi quella stessa materia, l'educazione civica, introdotta per volontà unanime del Parlamento, porta con sé, irrisolte, tutte le tensioni fra cittadinanza nazionale come educazione all'identità nazionale e lo sguardo globale dell'educazione allo sviluppo.

Visioni diverse e contrastanti della ECG

Malgrado il crescente rilievo politico assunto dalla ECG ampiamente promossa da istituzioni politiche sovranazionali, ci sono ragioni diverse e talvolta anche contrastanti che giustificano questa svolta globale in educazione e, in termini teoretici, il concetto di ECG resta una nozione vaga e ampiamente dibattuta (Hartung, 2017; Jooste and Heleta, 2017). Se da un lato essa sembra configurare un senso di ingenuo e vuoto internazionalismo, dall'altro quella prospettiva superficialmente mondialista è stata criticata come espressione di neocolonialismo mascherato (Abdi, Shultz, and Pillay, 2015). In alternativa è stata sviluppata, anche da chi scrive (Bourn, 2015; Davies, 2006; Jefferess, 2008; Tarozzi and Torres, 2016), una visione critica della ECG che enfatizza le dimensioni dell'uguaglianza e della giustizia sociale come obiettivi educativi imprescindibili per una ECG anche in prospettiva post-coloniale (Andreotti, 2006, 2011).

Da un altro punto di vista assistiamo a un crescente interesse per la ECG promosso da organizzazioni internazionali come l'OCSE e grandi fondazioni globali che sostengono questo approccio educativo nell'ambito del discorso neoliberale di economia della conoscenza. In questo senso la ECG è vista come lo strumento più idoneo per offrire le competenze globali necessarie alla formazione delle élite globali (Camicia and Franklin, 2011).

Il dibattito su questi temi sarebbe estremamente ricco e sfumato ma, in sintesi si deve osservare che queste visioni diverse

della ECG dimostrano come questo concetto non è né teoreticamente né eticamente univoco, ma che si presta a diverse e contrastanti interpretazioni pedagogiche che puntano a obiettivi divergenti in quanto fondati su assunti teorici e visioni politiche molto diverse fra loro (Enns, 2015; Oxley and Morris, 2013; Veuglers, 2011). Per riassumere:

1. l'ECG forma a un diffuso senso di internazionalismo naif, volto a perseguire una vaga "consapevolezza internazionale", che è stata criticata come espressione di un colonialismo mascherato.
2. Una visione più critica sulla ECG sottolinea l'uguaglianza e la giustizia sociale come obiettivi educativi fondamentali o sostiene una prospettiva post-coloniale.
3. Una tendenza crescente promossa da agenzie sovranazionali come l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), che promuove la ECG nel quadro di un discorso neoliberale di economia della conoscenza, per offrire competenze globali alle élite globali.

Educazione per una giustizia sociale globale

Tra le diverse interpretazioni e idee alla base della ECG, io mi posiziono nel solco di un'educazione per una giustizia sociale globale (*Global Social Justice*). Un approccio non neutrale che considera la ECG non solo un nuovo contenuto educativo, una semplice estensione del concetto di cittadinanza dal livello nazionale a quello globale, ma una nuova prospettiva che riconcettualizza tradizionali questioni educative all'interno di un nuovo orizzonte educativo. I temi delle disuguaglianze, delle discriminazioni, del razzismo si declinano su scala globale come asimmetrie sociali non sono nelle nazioni ma anche fra le nazioni. Inoltre, questa visione della ECG (Figura 1) combina la dimensione soggettiva di una mentalità globale individuale con

comportamenti responsabili nella sfera sociale e ambientale.

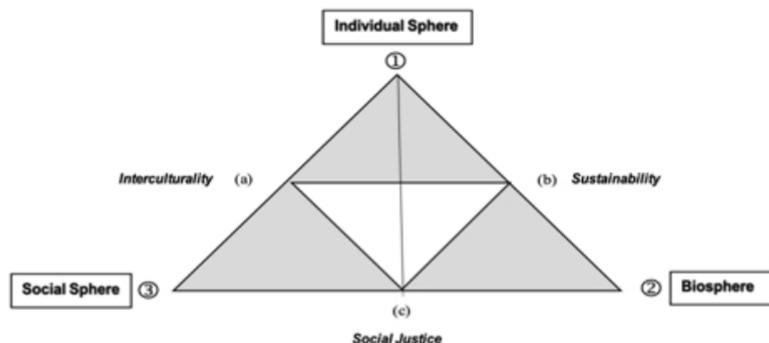


Figura 1 - Dimensioni educative della Giustizia Sociale Globale

Così intesa, la ECG può essere vista come un *ethos* che dovrebbe essere radicato nelle scelte individuali e nella responsabilità sia nei confronti della comunità sociale sia dell'ambiente naturale in forma di conoscenze, atteggiamenti, comportamenti ma anche di impegno politico. In questo quadro, questioni educative chiave come l'interculturalità, la sostenibilità e la giustizia sociale assumono un significato nuovo all'interno di una visione olistica globale (Tarozzi, 2021). Un approccio olistico che si rivela particolarmente rilevante ad esempio di fronte alle sfide legate all'educazione ai cambiamenti climatici.

La sua natura olistica, poi fa sì che indipendentemente che uno acceda a questo paradigma educativo di interconnessione, attraverso il tema della sostenibilità o quello della giustizia sociale, comunque perverrà alla consapevolezza della intima interconnessione di queste questioni. In altri termini, si renderà conto che il cambiamento climatico non può essere compreso indipendentemente dalla giustizia sociale e dall'equità, e al contrario i diritti umani, l'interculturalità sono costitutivamente connessi alla possibilità di un futuro sostenibile. In questo sen-

so, la ECG offre un'idea di cittadinanza etica come appartenenza ecologica al mondo e indica una nuova etica ambientale, che colma il tradizionale divario tra cittadinanza e sostenibilità, diritti umani e ambiente, sfera sociale e biosfera.

ECG in pratica. Alcune suggestioni

Concludo con alcune riflessioni sull'applicazione pratica di questo approccio educativo a scuola. Infatti la ECG, per le ragioni che si sono viste, più di altri approcci simili corre il rischio dell'astrazione e quindi di essere una prospettiva ideale, ma sterile perché incapace di generare delle pratiche didattiche coerenti. Non diversamente da una certa lettura dell'educazione interculturale che in una ricerca di qualche anno fa avevo definito un modello pedagogico "fantasma" (Tarozzi, 2006), cioè un modello che non è in grado di organizzare concettualmente obiettivi, metodi, attività e valutazioni sulla base di assunti espliciti. E per questo "fantasma" in quanto perlomeno nominalmente promuove attività didattiche e quindi pur non essendo un vero e proprio modello pedagogico funziona *come se* lo fosse.

Non entro all'interno delle specificità del curriculum scolastico anche perché l'organizzazione scolastica prevede quadri normativi, programmi, ordinamenti estremamente differenziati a livello mondiale, ma ci sono numerosi esempi di didattica disciplinare ispirate alla ECG. (Oxfam, 2015; Reimers, 2016; Davy, 2013) sviluppate in varie parti del mondo.

Secondo il suo documento strategico sulla ECG, UNESCO (2015) suggerisce quattro modalità per inserire la ECG nel curriculum:

- *As a school-wide issue*; Approccio che coinvolge l'intero istituto (ad esempio attraverso lo strumento del PEI e del PTOF)
- *As a cross-curricular issue*; Approccio trasversale (come attività e progetti interdisciplinari)
- *As an integrated component within different subjects*; integran-

do la ECG all'interno di alcune materie (come ad esempio l'educazione civica)

- *As a separate, stand-alone subject within the curriculum.* Materia a sé stante (come nel caso di laboratori extracurricolari di ECG).

Da ricercatore di pratiche educative, mi sono però convinto che la ECG operi a un livello pre-didattico, che preceda i processi di insegnamento-apprendimento, e quindi le trascenda le quattro modalità indicate, pur essendo però in grado di predisporre il contesto e favorevole per quei processi. È un approccio multidisciplinare, trasformativo e olistico che appronta l'ambiente di apprendimento che poi va coltivato in maniera differente a seconda dei contesti sociali, politici e culturali differenti.

Intesa in questo modo, la ECG si libera anche dal problema dell'eurocentrismo, opportunamente sollevato dalle letture postcoloniali della cittadinanza globale, suggerendo una sorta di universalismo situato. Se la dimensione pre-didattica può essere considerata universale, ogni cultura, ogni tradizione, ogni latitudine suggerisce gli obiettivi, i linguaggi, le modalità di apprendimento e le connessioni ai curricula nazionali che si adattano ai contesti specifici dell'educazione formale di ciascun paese. In Italia, per esempio, l'educazione civica, e in particolare l'asse dell'educazione allo sviluppo sostenibile, può rappresentare un contenitore curricolare entro cui far confluire i temi della ECG come un tema integrato all'interno di una materia preesistente. Il tema poi trova riscontro entro quadri teorici, modelli ideali e tradizioni storiche tipiche dell'Europa come i diritti umani, il cosmopolitismo, la prospettiva critica coloniale ecc. Ma ogni latitudine, ogni regione del mondo, ogni cultura pedagogica sarà chiamata a trovare i riferimenti culturali e i quadri normativi adeguati a un inserimento situato della materia ECG all'interno dei sistemi scolastici locali.

Non ho lo spazio qui per approfondire in dettaglio in cosa consi-

sta un approccio pre-didattico alla ECG, mi limito a evidenziare che essa mira a:

- Allargare la visione del mondo degli studenti e studentesse e accrescere la loro capacità di dare senso.
- Formare a un pensiero non-dualistico:
 - Riaffermare l'unità corpo-mente (e l'importanza della dimensione corporea)
 - L'interdipendenza a una comune umanità
 - L'interconnessione con l'ambiente naturale
- Formare al dialogo e alla dimensione relazionale in cui trovano spazio empatia e intercultura
- Formare al decentramento cognitivo e al pensiero critico.

Certo questi obiettivi trovano poco spazio in una scuola orientata a fornire apprendimenti tecnico-funzionali e competenze misurabili soprattutto cognitive, che, pur con importanti eccezioni, sembrano caratterizzare sempre più i sistemi scolastici occidentali. Tuttavia negli anni sono state sperimentate svariate strategie didattiche e educative per formare a questa dimensione. Si tratta di strategie per lo più sviluppate al di fuori del contesto scolastico, nell'educazione non-formale, spesso in collaborazione fra scuola e organizzazioni della società civile e sperimentate nei territori. Sono strategie di tipo trasformativo, come fra le altre *l'outdoor education*, il *service learning* o gli scambi interculturali, che non si limitano all'efficienza dei processi di apprendimento cognitivo ma mirano al cambiamento nei comportamenti, nelle relazioni e della sfera emotiva. Si rende però necessario un lavoro di sistematizzazione e organizzazione delle esperienze didattiche all'interno di quadri pedagogici e teorici coerenti.

In conclusione, la ECG non nega la centralità della dimensione interculturale nei processi educativi formali, ma offre un quadro più ampio in cui essa può essere risignificata. In questo quadro,

il tema della differenza culturale si scopre strutturalmente interconnesso con la giustizia sociale, i diritti umani, ma anche con la sostenibilità ambientale e il contrasto ai cambiamenti climatici. Sono le esperienze educative non formali, come gli scambi giovanili e gli shock culturali che generano, che concorrono più di altre alla complessa consapevolezza di abitare una comunità di destino profondamente interconnessa.

Riferimenti bibliografici

Abdi, A. A., Shultz, L. and Pillay, T. (2015): *Decolonizing Global Citizenship Education* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. In *Policy & practice: A development education review*. Vol. 3. Pp. 40-51

Andreotti, V. (2011). (Towards) Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 381-97.

Bourn, D. (2015) *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. London -New York: Routledge.

Camicia, S. P., and Franklin, B.M. (2011). What Type of Global Community and Citizenship? Tangled Discourses of Neoliberalism and Critical Democracy in Curriculum and Its Reform. *Globalisation, Societies and Education* 9 (3-4): 311-22.

Davies, L. (2006). *Global citizenship: abstraction or framework for action?*. Educational Review Vol. 58, Iss. 1.

Davy, I. (2011). Learners without borders : A curriculum for global citizenship Introduction to IB position papers, 1-10.

Enns, C. 2015. "Transformation or Continuation? A Critical Analysis of the Making of the Post-2015 Education Agenda." *Globalisation, Societies and Education* 13 (3). Taylor & Francis: 369-87. doi:10.1080/14767724.2014.959894.

Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (2013). *Global Education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges*. Münster: Waxmann Verlag.

GENE. (2018). *The state of global education in Europe 2018*. Retrieved on 15-09-2019 from <https://gene.eu/wp-content/uploads/State-of-Global-Education-2018-with-cover.pdf>

Hartung, C. (2017). *Global Citizenship Incorporated: Competing*

- Responsibilities in the Education of Global Citizens. *Discourse* 38 (1): 16–29.
- Jefferess, D. (2008). Unsettling cosmopolitanism: Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), pp. 27–35.
- Jooste, N., and Heleta, S. (2017). Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates. *Journal of Studies in International Education* 21 (1): 39–51.
- Joppke, C. (2004) The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy. *British Journal of Sociology* 55(2):237–257.
- Joppke, C. (2010). *Citizenship and Immigration*. London: Polity Press.
- Joppke, C. (2017). *Is Multiculturalism Dead? Crisis and Persistence in the Constitutional State*. Malden, Mass.: Polity Books.
- Kymlicka, K. (2010), The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies, in S. Vertovec and S. Wessendorf (eds), *The Multiculturalism Backlash: European discourses, policies and practices*. London: Routledge, pp. 32-49.
- Mannon, G., Biesta, G., Priestley, M. and Ross, H. (2011). The Global Dimension in Education and Education for Global Citizenship: Genealogy and Critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3–4), 443–56
- Milana, M. and Tarozzi, M. (2021) 'Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13 (1), 46–60
- Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship.a guide for schools*. OXFAM. <https://doi.org/10.1080/00131910500352648>
- Oxley, L., and Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3). 301–25.
- Pashby, K. (2018). Global Citizenship Education as a UNESCO key theme. In *Global Citizenship, Common Wealth and Uncommon Citizenships* (Vol. 5, pp. 159–173). Brill.
- Pigozzi, M. J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, 58(1), 1–4.
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering Global Citizens: A World Course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Shultz, L., Tarozzi, M., Karsgaard, C and Inguaggiato, C. (Eds.) (2021). *Europe and North America Regional GCED Network*. Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU) and Ban Ki-moon Centre for Global

Citizens (BKMC).

Tarozzi, M. (2015) Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di *cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.

Tarozzi, M. (2006). Il modello fantasma e la frustrazione degli insegnanti. In Id. *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, Trento: IPRASE.

Tarozzi, M. (2020a). Role of NGOs in global citizenship education. D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, London: Bloomsbury, pp. 133-148

Tarozzi, M. (2020b). Exploring global citizenship teacher education across Europe: A comparative analysis of Austria, Czech Republic, Ireland and Italy. Daniel Schugurensky and Charl Wolhuter (Eds.), *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues*. London: Routledge.

Tarozzi, M. (2021). Educating for global citizenship in diverse and unequal societies. E. Bosio (Ed.). *Conversations of Global Citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. New York: Routledge, pp.89-102

Tarozzi, M. and Inguaggiato, C. (a cura di) (2016). *Teachers' education in GCE: emerging issues in a comparative perspective*. Bologna: Università di Bologna repository

Tarozzi, M. & Inguaggiato, C. (2018) Implementing GCED in EU primary schools: the role of ministries between coordinate and parallel action. *International Journal of Development Education and Global Learning*, X,1.

Tarozzi, M. & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. In *London Review of Education*. 17, n.2. pp.112-125

Tarozzi, M. & Torres, C.A., (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism*. London-New York: Bloomsbury.

UNESCO (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris

UNESCO. 2015. *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris,

UNESCO. Vertovec, S., & Wessendorf, S. (Eds.) (2010). *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. London: Routledge.

Veugelers, Wiel. 2011. "The Moral and the Political in Global Citizenship: Appreciating Differences in Education." *Globalisation, Societies and Education* 9 (3-4): 473-85.

Wieviorka, M. (2014) A critique of integration, *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 21:6, 633-641

Conclusioni

Carlo Fusaro

Carlo Fusaro è stato professore ordinario di Diritto pubblico comparato dal 1999 e in precedenza professore associato di Diritto pubblico dal 1996. Ha insegnato nelle università di Pisa e di Firenze. È stato "visiting professor" presso le università di Brema (Germania), di Hiroshima (Giappone) e presso l'University College London (Regno Unito). È stato Direttore del Dipartimento di diritto pubblico "A. Orsi Battaglini" dell'Università degli Studi di Firenze e consigliere di amministrazione dell'Università di Firenze. È vicepresidente della Fondazione Intercultura.

Come in tutti i nostri convegni, quando arriva il momento di finire, si cerca di tirare le fila di due giornate di intensa attività intellettuale, e allora si parla di "conclusioni". Paghiamo una specie di debito a un'antica tradizione di conferenze e simposi, ma in realtà *non ci sono affatto "conclusioni" da trarre.*

Se mai possiamo provare a svolgere insieme delle *riflessioni provvisorie e contingenti* in vista del lavoro futuro di ciascuno di noi. Come dicono gli anglosassoni, del resto, i nostri Convegni si pongono lo scopo primario di fornire in quantità e qualità *food for thought*, non quello di individuare ricette di immediata e diretta applicazione.

Ma ritorniamo per un attimo al titolo del nostro incontro: che, tra parentesi, non so che cosa pensano le nostre interpreti a partire dalla carissima amica Claudia Chiaperotti, suona lievemente diverso in lingua italiana e in lingua inglese. "Convivenze ambigue. Culture differenti e valori comuni?" rispetto a "Living together with ambiguities. Different cultures and common values?".

In questi titoli, in ogni caso, la *ratio* sta nel sottotitolo: culture differenti e (= ma) valori comuni? Volevamo ragionare di questo.

Ci domandavamo: è proprio vero che dietro culture che – ad ogni evidenza - sono ben diverse, vi sono valori comuni? Oppure questo non è vero, o è vero solo in minima parte? E quale lezione trarre, eventualmente, da questa consapevolezza? In particolare cosa può voler dire il riferimento all'obiettivo di costruire una “cittadinanza mondiale”, una *global citizenship*? Una cittadinanza cosmopolita...

Inoltre, cosa può voler dire per organizzazioni come le nostre, come la Fondazione e come l'Associazione Intercultura, che hanno appunto nel loro programma l'ambizioso scopo di concorrere a costruire quella cittadinanza internazionale, cosmopolita, mondiale, globale? E più esattamente cercano di farlo utilizzando l'approccio così detto *interculturale*, declinato attraverso la prassi di esperienze di scambio sempre meglio strutturate e attraverso la scuola come luogo principe nel quale perseguire, proprio in vista dell'educazione alla cittadinanza, la diffusione di appropriate *competenze interculturali*.

Posso dire le stesse cose in modo lievemente diverso: dopo sessanta, settant'anni non è più il tempo del pacifismo ingenuo che, come ci ricordava Roberto Ruffino, si esemplificava nel motto “walk together, talk together”, quasi che ciò potesse essere sufficiente. Ci sono, in altre parole, questioni (e il convegno lo ha confermato) che non possiamo non porci. Eccole.

Qual è la città mondiale che vorremmo concorrere a costruire e i cui cittadini vorremmo concorrere a formare? Quali sono i valori sottostanti in base ai quali costruire una concezione dei beni comuni se comuni devono essere? Ancora, dietro le differenze culturali ci sono valori comuni? Quali? Come possiamo coltivarli? Cosa possiamo fare non tanto per superare le differenze culturali che sono ineliminabili, ma per aumentare i valori comuni e ridurre quelli che rischiano di porci gli uni contro gli altri? Cosa può fare la scuola e cosa possiamo fare noi nella scuola per diffondere i valori e le pratiche utili a costruire una cittadinanza intesa come sentire comune minimo, come minimo comun denominatore? Come possiamo, in altri termini, riusci-

re a diffondere norme da condividere fino al punto di poterle considerare “universali”, senza cancellare le differenze culturali? La realtà che abbiamo intorno, del resto, si incarica periodicamente di richiamare la nostra attenzione sulle problematiche della convivenza in un mondo così detto globalizzato. Non a caso nelle nostre discussioni qui a Firenze la pandemia da un lato e le vicende dell’Afghanistan dall’altro sono state più volte richiamate e in ogni caso aleggiavano su di noi: pensate solo al pomeriggio che abbiamo passato nel Salone dei Cinquecento di Palazzo Vecchio e a quello che ci hanno detto molti dei relatori! Le questioni che abbiamo davanti sono questioni complesse che devono essere necessariamente affrontate con metodologie ed approcci diversi: neuroscientifico, antropologico, sociologico, pedagogico, in ultimo (e *solo in ultimo*) giuridico. Di questo ci rendevamo conto ed ecco perché abbiamo invitato tutti questi amici, tutti questi accademici, chiamati a declinare i temi del Convegno dalla loro prospettiva per fornirci stimoli, conoscenze, strumenti frutto dei loro studi. Non soluzioni!

Io, a nome dell’Associazione e della Fondazione, a nome di ciascuno di voi, li ringrazio tutti, scusandomi sin d’ora se non farò riferimenti specifici a ciascuno di loro, pur cercando di tenere conto di tutti i loro contributi.

D’altra parte il nostro Convegno va necessariamente collocato nel suo contesto. Che è un contesto che pone sfide delle quali dobbiamo essere consapevoli se intendiamo provare ad esserne all’altezza. Questo vale sempre, anche se talvolta ce lo si dimentica.

Ci dicono coloro che studiano queste cose che il mondo che è entrato nella *terza* decade del *terzo* millennio si caratterizza per degli elementi strutturali che ne condizioneranno i prossimi 20-30 anni. Lasciate che li richiami per sommi capi.

Una serie di sfide comuni (cambiamento climatico, malattie, crisi finanziarie, innovazioni tecnologiche): più frequenti e più intense; tensioni negli stati e fra stati; migrazioni.

Una crescente frammentazione interna ed esterna agli Stati; più interconnessione ma anche più divisioni interne con società più frammentate (politicamente, culturalmente, etnicamente, per identità nazionale); fenomeni bolla massivi (gli individui vivono dentro sistemi valoriali e informativi tendenzialmente non permeabili, accanto solo a chi la pensa o si percepisce allo stesso modo).

Molti squilibri: sfide e frammentazione fanno sì che la capacità dei sistemi (interni e internazionali) di fronteggiare le prime rischia di non essere all'altezza, anzi quasi sicuramente non sarà all'altezza. Di qui insoddisfazione, proteste, contestazioni crescenti. Le forme di governo e le istituzioni sono messe a dura prova e in molti casi sono a rischio fallimento.

Più frequenti contestazioni: più divisioni, più tensioni, più concorrenza. Le relazioni fra società e governi sono sotto costante, crescente pressione; la politica interna è più instabile, più litigiosa (più *adversarial*); a livello internazionale assistiamo alla sfida tra la Cina e gli Usa e il mondo occidentale nei campi dell'Informazione, dei media, del commercio, della IA, dell'innovazione tecnologica.

Necessità accresciuta di adattamento, con tutte le connesse difficoltà: è una necessità e una risorsa. Dobbiamo adattarci a un pianeta più caldo, ai cambiamenti demografici, agli sviluppi tecnologici. È una sfida nelle sfide e necessita di capacità nazionale o sovranazionale (UE) di stabilire un consenso e una fiducia in vista di un adattamento collettivo.

È questo il contesto nel quale dobbiamo collocare le nostre domande e nel quadro del quale dobbiamo cercare di dare – nel nostro piccolo – alcune risposte. Da modesti ed umili *practitioners* quali siamo.

Torno così al punto di partenza. Cosa portiamo a casa dalle nostre due giornate fiorentine? Provo a mettere in fila alcune mie riflessioni.

Primo

È vero: viviamo convivenze ambigue e sono ambigue proprio perché le differenze culturali (essenzialmente figlie dell'evoluzione storica di ciascuna comunità e anche di ciascuna persona) portano a una almeno parziale (ma talora assai forte) non uniformità di valori. Qualcuno ha definito le culture alla stregua di "poorly formulated theories": e questo ci deve fare riflettere. Certo, e per fortuna aggiungo, la realtà si incarica di contraddire e finalmente smentire queste mal formulate teorie, e questo può giocare a nostro vantaggio nel lungo periodo: del resto, come pure ci è stato ricordato, le diverse interpretazioni di valori e diritti, i diversi modi di intendere i beni e gli interessi comuni (di cui abbiamo avuto conferme ed esemplificazioni numerosissime) non si risolvono con astratte discussioni filosofiche ma solo sulla base di sviluppi storici concreti. Su questo tornerò.

Secondo

Non vi sembri un paradosso ma questa ambiguità – che va studiata e va conosciuta nella prospettiva di un superamento che non credo sarà mai raggiungibile completamente, ma pure va perseguito – questa ambiguità va al tempo stesso coltivata e curata: perché essa è preziosa. Vale per le comunità, le nazioni, ma anche le persone: vale a livello macro ma anche a livello micro. Entro certi limiti l'ambiguità non è un ostacolo ma è un facilitatore della convivenza. Cerco di spiegarmi: non so come la pensiate, ma io diffido sempre di quelli che si vantano orgogliosamente di "dire sempre la verità, dire sempre come la penso". Spesso combinano guai. Cosa intendo dire? Intendo dire, e in alcuni pur interessantissimi e stimolantissimi interventi io credo questo sia venuto fuori, intendo dire che se pretendiamo di dissipare e cancellare *ogni e qualsiasi ambiguità* nel relazionarsi di culture diverse, se pretendiamo di farlo senza porci il problema delle conseguenze, noi accentuiamo ed esasperiamo il rischio di

conflitti. È la vecchia storia dell'etica della convinzione vs l'etica della responsabilità. Sì, io considero un certo tasso di ambiguità il silenzioso sostituto di un valore che per noi (per noi, appunto, ma non per tutti) è assolutamente primario, quasi un pre-valore: la tolleranza.

Terzo

Per questioni complesse non ci sono soluzioni semplici, non ci sono soluzioni univoche, non ci sono approcci monofattoriali. Nessuno, tanto meno gli accademici, tanto meno gli accademici di un singolo specifico settore disciplinare, ha la soluzione. Molti, se non tutti, possono e devono concorrere; di molti, se non di tutti, si deve tenere conto. Chi vuole affrontare quelle questioni complesse non può che tenere conto di una molteplicità di prospettive: perché nessuna, da sé - per quanto affascinante, ben costruita e argomentata e perfino sostenuta da riscontri empirici - basta. E deve cercare di farlo contestualmente: ecco perché si tratta di un esercizio particolarmente difficile, come del resto è sempre laddove si provi a incidere su fenomeni sociali.

Quarto

Ho trovato particolarmente illuminante la teoria generale della società di Mary Douglas: qui a Firenze c'è stato chi ce l'ha proposta in modo brillante. Sono le "four or five ways of life", fondate su dispotismo (e i suoi elementi), gerarchia, individualismo ed egualitarismo: ebbene, è possibile sostenere che politiche fondate su una sola di queste "ways of life" sono destinate a ottenere risultati insoddisfacenti, a produrre fallimenti. Si tratta piuttosto di elaborare politiche che - in misura diversa a seconda del tempo e del luogo - tengano conto di tutte e quattro le "ways of life", in vista di un equilibrio bilanciato e perciò potenzialmente più stabile e fruttuoso. È questo il compito difficile, terribilmente difficile, della politica, che sol per questo meriterebbe da parte di tutti noi più rispetto, come le persone che

scelgono di dedicarsi: dirò di più, come anticipato prima, è un compito difficile in misura crescente, con una serie di conseguenze che sappiamo.

Quinto

La ricerca empirica, certamente quella che ci è stata qui presentata in alcuni seminari, indica che l'evoluzione dei valori, i mutamenti valoriali, sono determinati al tempo stesso da processi di modernizzazione e da processi istituzionali. E ci dice anche che – entro una certa misura – vi è una qualche corrispondenza biunivoca fra gli uni e gli altri. Questo ci dà fiducia perché i processi di modernizzazione (penso in questo momento in particolare ai processi di secolarizzazione) ancorché non omogenei nel tempo e nello spazio possono essere assecondati e rafforzati dalle élites, da decisioni di tipo legislativo, da agenzie di socializzazione. E qui viene, prima fra tutte le agenzie di socializzazione, per il nostro modo di vedere, la *scuola*.

Sesto

In qualche modo, se vogliamo, il cerchio si chiude. Ne aveva parlato Roberto Ruffino all'inizio di questo Convegno, in Palazzo Vecchio; e non a caso come organizzatori avevamo previsto un'intera mezza giornata di seminari, quelli di stamane, dedicati all'educazione al bene comune come funzione essenziale delle istituzioni scolastiche. Il nostro convegno avviene all'indomani della introduzione dell'educazione civica nei programmi delle scuole italiane. Come ci è stato spiegato, al momento non vi sono riferimenti specifici all'*approccio interculturale* che più di ogni altro a noi sta a cuore. Ed ecco un campo aperto per il nostro impegno e il nostro lavoro. Tanto più se si pensa, come noi pensiamo, che non si tratta di cavarsela con una decorosa lettura della Costituzione o poco più. Numerosi sono gli aspetti da affrontare e che dovremo promuovere: dal significato stesso di cittadinanza riletto oggi, anche in senso giuridico (qualcuno do-

vrà aiutare i giovani a ragionare sulla differenza valoriale fra *ius sanguinis* e *ius soli*) al senso civico in termini interculturali, alla vera e propria formazione interculturale fondata sulla coscienza delle ineludibili interdipendenze del mondo di oggi, alle *metodologie non formali* di apprendimento, così importanti in questo campo nel quale anche l'elemento empatia ha tanta rilevanza. E naturalmente occorrerà spingere verso la formazione ma anche la tutela degli insegnanti: perché, come ci è stato pure ricordato, si tratta di materie delicate da affrontare con quella sana ambiguità che magari potremmo chiamare prudente equilibrio.

Un ultimo punto

Desidero chiudere con un ultimo punto che mi sta a cuore in modo particolare. Nel contesto concettuale del difficile equilibrio fra relativismo e universalismo si è comprensibilmente richiamata qui la storica ambiguità dei progetti di scambio internazionali di studenti come si sono sviluppati alla fine degli anni Quaranta, di cui l'AFS è stata un esempio così importante, specie per chi è qui. Il riferimento è all'ambiguità fra scambi concepibili come strumento di cooperazione fra paesi ovvero usati come strumento del così detto *soft power*. Si tratta di concetti chiarissimi, prima di tutto io penso, agli AFSer della mia generazione o comunque delle generazioni che hanno fatto quell'esperienza fino a 40-45 anni fa. Io fui *exchange student* nel 1967-68 e non credo di aver avuto mai alcun dubbio, neanche all'epoca, che quei programmi bidirezionali avessero una componente relevantissima di *soft power* ante litteram. Anche per questo è ragione d'orgoglio, io credo, per tutti noi di Intercultura, constatare che in piena consapevolezza e pagando anche alcuni prezzi, a partire dagli anni Ottanta – insieme e per primaria iniziativa di noi europei (non dirò noi italiani in particolare, bando in questa sede ad ogni forma di nazionalismo) – siamo stati tutti insieme (anche AFS) in grado di trasformare l'organizzazione in un vero e proprio *network* fondato sulla multidirezionalità, nel quale tutti – in condizioni di parità – scambiano con tutti.

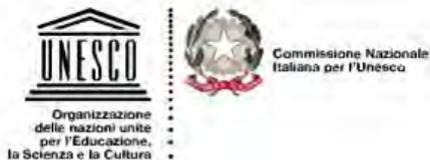
Così che difficilmente si può parlare ancora di strumento di *soft power* per la nostra organizzazione, e non da oggi!

Ho finito. È questo, in breve, il pacchetto di riflessioni che personalmente mi porto dietro e che ho pensato di condividere con voi. Il mio ringraziamento va *a tutti coloro che hanno lavorato al nostro Convegno* a partire da Roberto Ruffino, che come sempre ne ha avuta per primo l'intuizione. Grazie ai nostri relatori. Grazie a tutti voi per la pazienza con la quale mi avete ascoltato. Arrivederci al prossimo Convegno della Fondazione Intercultura.

**Il convegno ha ottenuto la
Medaglia del Presidente della Repubblica Italiana**



Con il patrocinio di: / *Under the auspices of:*



Con il sostegno di: / Sponsored by:



Fondazione Intercultura ringrazia / Thanks:

Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO
Comune di Firenze

i Relatori del convegno / the Speakers at the conference

Le interpreti / The interpreters:

Claudia Chiaperotti

Sara Esposito

i volontari dell'Associazione Intercultura onlus
the volunteers of the Intercultura Association



Biblioteca della Fondazione

Nella stessa collana:

1. M. Furloni, *AFS e Intercultura - un viaggio per il mondo, un viaggio per la vita*
2. Atti del Convegno, *Identità italiana tra Europa e società multiculturale*
3. Autori Vari, *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*
4. Autori Vari, *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*
5. A. Fornasari, F. Schino e M.C. Spotti, *Interpretare il successo. L'integrazione e il successo scolastico degli studenti esteri di Intercultura in Italia*
6. Atti del Convegno, *Ricomporre Babele. Educare al cosmopolitismo*
7. C. Roverselli e A. R. Paolone, *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero*
8. Atti del Convegno, *Il Corpo e la Rete. Strumenti di apprendimento interculturale*
9. A. Fornasari, F. Schino, A. Cassano e M. C. Giorda, *Dietro lo schermo. Gli adolescenti e la comunicazione ai tempi di Facebook*
10. Atti del convegno, *Saper vivere insieme. Umanitarismo, riconciliazione, educazione alla convivenza*
11. Autori Vari, *Il conservatorio di San Pietro in Colle di Val d'Elsa*
12. Atti del Convegno, *Il silenzio del sacro. La dimensione religiosa nei rapporti interculturali*
13. M. Di Mauro, B. Gehrke, *Multicultural identities. Challenging the sense of belonging*
14. Autori Vari, *Voci di Intercultura*
15. Atti del Convegno, *Tabula rasa? Neuroscienze e culture*

Nel convegno “Ricompone Babele” (Milano 2011) molti osservarono come siano proprio le culture profonde, spesso vissute inconsapevolmente da chi vi appartiene, a rendere più difficile la globalizzazione e la convivenza tra gruppi diversi anche all’interno dello stesso Paese. I conflitti culturali infatti non ricalcano conflitti palesi tra Stati e istituzioni, ma sono spesso conflitti occulti tra diverse visioni del mondo e stili di vita.

La Fondazione Intercultura ha ripreso questi argomenti in questo convegno, per ragionare se, al netto delle differenze culturali, esistano valori universali comuni che possano facilitare la convivenza, al di là delle differenze con cui questi valori si manifestano nelle istituzioni e nei comportamenti concreti delle varie culture.

Il convegno si è tenuto a Firenze dal 2 al 4 settembre 2021.



**Fondazione
Intercultura
onlus**

ISBN 978-88-942887-4-2