



5

M-PED/01 – Generale e sociale

A peer-reviewed book series in social pedagogy, theories of education, didactics, special educative needs, history of education, children's literature, teacher training, adult education, gender education, intercultural pedagogy and didactics, training and career guidance, new technologies, experimental education.

Directors: Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano), Tamara Zappaterra (Università degli Studi di Firenze), Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova)

International Scientific Committee: Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Dolores Limón Dominguez (Universidad de Sevilla), Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla), Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata), Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia), Hans-Heino Ewers (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main), José Luis Hernández Huerta (Università di Valladolid), Serenella Besio (Università della Valle d'Aosta), Berta Martini (Università degli Studi di Urbino), Claire E. White (Wheelock College, Boston, MA), Francisca Gonzalez Gil (Universidad de Salamanca), Teresa Grange (Università della Valle d'Aosta), Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia), Jarmo Viteli (University of Tampere, Finland), Monica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil)

Gli alfabeti dell'intercultura

a cura di

Massimiliano Fiorucci, Franca Pinto Minerva,
Agostino Portera



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2017

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674908-6

Indice

Introduzione. Le parole e il confronto sono importanti <i>Massimiliano Fiorucci, Franca Pinto Minerva, Agostino Portera</i>	9
A come Accoglienza <i>Raffaella Biagioli</i>	19
Adozione internazionale e interetnica <i>Stefania Lorenzini</i>	31
Ambiente vs Intercultura <i>Rosella Persi</i>	45
Appartenenza, appartenenze <i>Paola Dusi</i>	55
Biografie (e autobiografie) <i>Caterina Benelli</i>	69
Cambiamento sociale, difese e resistenze <i>Tommaso Fratini</i>	79
Cittadinanza <i>Clara Silva</i>	91
Colto/a, cultura, intercultura <i>Maria Sebastiana Tomarchio</i>	101
Competenze interculturali (a scuola) <i>Marta Milani</i>	111
Comunicazione interculturale <i>Paola D'Ignazi</i>	121
Confine <i>Gabriella D'Aprile</i>	131
Conoscere l'Islam: la medicina islamica <i>Pasquale Renna</i>	143
Contesti eterogenei <i>Davide Zoletto</i>	155

Convivenza <i>Veronica Riccardi</i>	163
Cultura, intercultura, transcultura <i>Ivana Padoan</i>	173
Decoloniale <i>Maria Teresa Muraca</i>	199
Dialogo <i>Anna Maria Passaseo</i>	209
Diaspore <i>Giuseppe Burgio</i>	223
Didattica dei personaggi ponte <i>Vinicio Ongini</i>	233
Discriminazioni <i>Silvio Premoli, Stefano Pasta</i>	251
Donne musulmane / femminismo islamico <i>Carla Roverselli</i>	261
Educazione alla giustizia sociale <i>Massimiliano Tarozzi</i>	271
Educazione alla pace <i>Silvia Guetta</i>	281
Educazione e pedagogia interculturale <i>Agostino Portera</i>	299
Educazione plurilingue <i>Marinella Muscarà</i>	311
Famiglie migranti e vulnerabilità <i>Maura Di Giacinto</i>	321
Genere, etnia e identità <i>Simonetta Ulivieri</i>	333
Immagini e simboli <i>Rosa Grazia Romano</i>	343
Immigrazione, genere, lavoro di cura <i>Francesca Dello Preite</i>	351
Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico <i>Ivana Bolognesi</i>	361
Intercultura e <i>Critical Pedagogy</i> <i>Domenica Maviglia</i>	373

Intercultura e nuove tecnologie <i>Luisa Zinant</i>	383
Letteratura e intercultura <i>Donatello Santarone</i>	399
Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell'incontro <i>Rosanna Cima</i>	409
Metafore culturali <i>Emiliano Macinai</i>	417
Minoranze e intercultura: migrazioni, genere, diritti umani <i>Tiziana Chiappelli</i>	425
Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo <i>Luca Agostinetto</i>	439
Narrazioni decentrate <i>Elena Zizioli</i>	455
Narrazioni per educare. Storytelling for education <i>Mariangela Giusti</i>	465
Ospitalità narrativa e senso della 'Matria' <i>Laura Marchetti</i>	477
Parole che includono. L'italiano per (non essere) stranieri <i>Graziella Favaro</i>	495
Progettazione partecipata e intercultura: linee di intersezione e di cittadinanza <i>Rosita Deluigi</i>	515
Razzismi <i>Milena Santerini</i>	525
Riconoscimento e misconoscimento <i>Franca Pinto Minerva</i>	533
Rifugiati <i>Marco Catarci</i>	559
Rom e Sinti <i>Massimiliano Fiorucci</i>	569
Shock culturale, migrazioni, resilienza <i>Alessandro Vaccarelli</i>	597
Stereotipi e pregiudizi <i>Federico Zannoni</i>	607
<i>Appello per l'educazione interculturale</i>	617

Cultura, intercultura, transcultura Culture Intercultural Transculture

Ivana Padoan

Abstract: Since long culture, intercultural and transculture were separated, treated according to historical periods, or evolutionary phenomena. As the matter of facts, if we read the history in the perspective of evolution, languages change, take other meanings, but if we read it as an “interactive, discursive and hologram system”, we realize that phenomena have always been there although not recognized. This is the beauty of knowledge that has the power to go back and forth within meanings and significations exploring unknown worlds, reconstructing forms, reformulating cognitive routes. Nowadays training is repossessing these languages, to read the new world, to give sense, to develop keywords for a renewed educational process, capable of sustaining human life and preparing it for tasks increasingly complex and unknown, to invest in the future. We are in a kind of society that within a dynamic of growing difficulties is building up a culture of difference. Education has the tools and ways to explain to contain, to promote development towards other identity paths, to foster common developments of subject, communities, countries.

Keywords: Complexity, diversity, interité, imagination, dispositive.

Parole chiave: Complessità; pluralità; interità; immaginazione; dispositivo.

Difficile definire sinteticamente i concetti di Cultura, Intercultura e Transcultura alla luce della pluralità e della complessità della conoscenza e dell'esistenza attuale. Sono concetti storicizzati e singolarizzati nella cultura occidentale forte della sua potenza scientifica e storica, spesso in modo deterministico secondo logiche nazionali, ideologie, domini. Sono anche parole e concetti di uso comune presenti in diversi contesti, espressioni di “epistemologie personali”, frutto di esperienze, storie di vita, relazioni.

Questi concetti dagli anni '70 in poi sono stati mobilizzati dall'irruzione delle rivendicazioni politiche e sociali per i diritti, l'uguaglianza, la parità, hanno alimentato la ricerca sulla dialettica identità/alterità, differenza/universalità, individuo-società, hanno sviluppato dibattiti,

interrogazioni, controversie sui modelli di assimilazione, acculturazione, multiculturalismo, integrazione. Di fronte l'uscita dolorosa della società industriale dal dominio dell'economia materiale, questi concetti hanno spesso mobilitato, in modo conflittuale, il disadattamento delle istituzioni di fronte all'emergere di *nuovi* diritti, di *nuove* etiche, di *nuove* prassi.

Con il processo della mondializzazione e della globalizzazione: mobilità, pluralità, diversità, la semantica di questi concetti si è progressivamente estesa a macchia di leopardo, a una pluralità di significati, orientamenti, direzioni di senso, in letteratura come nella vita quotidiana. Scienza, comportamento e folklore albergano nei diversi contesti, a differenti livelli, con contrasti spesso violenti sugli stessi comportamenti, sulle identità, sull'economia, sui diritti, sulle ontologie, sulle epistemologie e sulle prassi.

Emerge in primo piano il problema della differenziazione culturale, spesso vincolato/condizionato da confronti ideologici, con poco spazio al dibattito delle forme e delle prassi. I dibattiti sulla differenza attraversano i tre concetti (Cultura Intercultura Transculturata) in modo diverso a seconda dell'interpretazione delle ideologie, ma anche delle aree disciplinari e dei sistemi organizzativi. Interpretazione viziata dagli accadimenti, dalle emergenze, dall'individualismo dei paesi e delle comunità, da epistemologie personali e scientifiche, da generalizzazioni sociali.

La prima considerazione è rivolta alla condizione globale che oggi il dibattito comporta. Quasi in ogni paese o comunità, oggi alberga una mondialità che si diffonde progressiva, dovuta a una pluralità di cause e condizioni. Appadurai (2001) sottolinea l'importanza dei *flussi*, in primis il movimento "etno", che comprende la mobilità dei migranti ma anche il turismo, il lavoro, le scelte di vita, assieme all'intervento delle tecnologie e dei media. Con la mobilità si riformulano e si diffondono anche i panorami delle idee, delle ideologie, delle conoscenze e delle economie (ideorami, finanziorami). Stiamo andando verso una "ipermodernità" diffusa che, a seconda dei significati culturali fondativi di ogni paese o comunità, sviluppa adattamento o conflitto, diaspore e nuove "eticizzazioni".

Contemporaneamente emerge una critica al sistema culturale locale e, nello stesso tempo, una difesa di fondamenti "tradizionali" reali o presunti, spesso attraverso generalizzazioni storiche e comportamentali. Ne emerge un doppio rischio: da un lato l'irrigidimento della cultura, che ogni paese, comunità comporta in un neo-culturali-

simo ideologico di difesa, dall'altro la trasformazione e la perdita degli stili culturali, *stili di vita* li definiva Ruth Benedict (1934), all'interno di un processo di globalizzazione e di dispersione delle differenze in un *mismatch* riduttivo.

La condizione globale fluida e “deterritorializzata” secondo Appadurai (2001), sviluppa una forte tensione tra omogeneizzazione ed eterogeneizzazione culturale. Per lungo tempo la globalizzazione è stata attribuita al fenomeno economico, dimenticandosi che è stata rappresentata dalla deterritorializzazione di individui e di intere comunità nel corso degli ultimi secoli, dando origine allo sviluppo del multiculturalismo in diversi paesi. I paesi occidentali, di fronte al rischio di perdita o riduzione di dominio culturale ed economico, hanno fatto molta fatica ad attribuire diritti alle differenze, alle diverse culture, agli status, alle origini, ai generi, al sesso, alla religione. Il riconoscimento garantito era sul folklore: cibo, musica, moda, filosofie ludiche, new age. Nelle società anglosassoni multiculturali, il folklore ha giocato quella parvenza di *relazionalità separata*, che si riconosce anche nei nuovi paesi attraversati dalla globalizzazione e dalla migrazione. La difficoltà di gestire la differenza e la complessità è la vera sfida culturale che ci troviamo oggi a costruire.

Attualmente la mobilità, a diverso livello, dalle migrazioni, ai turismi residenziali, agli spostamenti di lavoro, alle scelte di vita, porta nuovi immaginari, nuovi processi esistenziali, nuove risorse e dinamiche sociali, ma anche contrasti, disgiunzioni, diaspore. Questi processi non sono nuovi ma sono “inediti” sostiene Appadurai, se paragonati alla mobilità più contenuta fisicamente e politicamente nonché economicamente. Questi processi richiedono quindi una “nuova cultura” un allargamento/espansione dei confini e orizzonti tradizionali culturali, *una cultura dell'intercultura e della transcultura*. Una “dimensione culturale” più “pragmatica”, più *esperienziale*, meno modellizzata, che non rinnega o sottovaluta nessuna identità culturale ma che riconsidera le identità culturali all'interno di un processo di co-sviluppo, di negoziazione, di interdipendenza delle esistenze, nel rapporto con la sfida che la mondialità della conoscenza e delle pratiche propone. Si tratta di comprendere le sfide che la cultura dell'intercultura e della transcultura mettono in gioco. *Sono sfide che mobilizzano il sistema culturale verso una dinamica sociale*. La forza della concezione di cultura è stato il frutto della ricchezza e della scienza dell'illuminismo.

La *cultura sociale* sarà la forza delle nuove sfide mondiali rispetto ai

diritti, rispetto alla sostenibilità, rispetto a un nuovo valore della vita e dei viventi. Sono sfide che mettono in primo piano *l'educazione e le istituzioni educative come dispositivi primari* per la formazione delle nuove generazioni, ma anche del sistema di *life/wide longlearning*, come strategia di orientamento, ricomposizione, trasformazione permanente tra le diverse generazioni, le diverse culture, identità, diritti, professioni, futuro.

1. Tra definizioni, referenze e comprensione

1.1. *Cultura*

La storia antica ci ha tramandato il significato di cultura come un ideale di formazione, una coltivazione dell'animo umano. È tra l'800 e il '900 che emerge il riconoscimento delle culture di singoli popoli in opposizione a un universalismo astratto. Dobbiamo all'antropologo E.B. Tylor (1871) una delle prime definizioni scientifiche. "La cultura, o civiltà intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società".

Tra le altre definizioni di cui sono pieni i testi, i protocolli, le direttive e... internet, l'Unesco nel 1982 definiva: "La cultura in senso lato può essere considerata come l'insieme degli aspetti spirituali materiali intellettuali ed emozionali unici nel loro genere che contraddistinguono una società o un gruppo sociale. Essa non comprende solo l'arte e la letteratura, ma anche i modi di vita, i diritti fondamentali degli esseri umani, i sistemi di valore, le tradizioni e le credenze".

La cultura rappresenta quindi un processo di norme e credenze più o meno formalizzate, un sistema di abitudini e di costumi di vita, anche quotidiani, presenti nelle comunità esistenziali, le opere, le produzioni, artefatti e oggetti di riferimento dell'esistenza materiale e immateriale.

Il termine diventato di uso comune viene utilizzato per definire e generalizzare comportamenti, idee e prassi identitarie. La diversificazione dei significati, che ha assunto nelle scienze e nelle esperienze individuali e collettive, corrisponde ai domini simbolici che le forze politiche, intellettuali, religiose, economiche, sociali hanno messo in atto nel corso delle epoche. Di fronte alla storicizzazione del significato e alla sua interpretazione dinamica, il simbolo cultura, in quanto

metafora e allo stesso tempo *métodos/via*, vorrebbe rappresentare *la struttura, la base comune delle differenze e delle diversità* che i diversi popoli, comunità rappresentano. Potremmo quindi considerare la cultura l'insieme delle organizzazioni che gli esseri umani si danno all'interno di un territorio e in periodi storici definiti.

Tutte le scienze si sono interessate alla definizione della cultura, in primis l'antropologia e la pedagogia. In particolare la cultura è stata al centro del dibattito tra naturalismo, evoluzionismo e culturalismo proprio per la necessità di definire un piano di iscrizione, nello spazio e nel tempo, di referenze e di strumenti in grado di rispondere alle sollecitazioni imprevedibili soprattutto quando queste mettono in crisi la vita sociale di paesi, gruppi, comunità. Oppure quando non si riesce a dare risposte cognitive in grado di spiegare fenomeni e contesti differenti. In ogni caso è considerata la struttura più obiettiva di rappresentazione e di rapporto all'ambiente perché è in grado di mobilitare risorse e capacità di azione collettiva e individuale.

Tuttavia l'evidenza della diversa produzione di fatti culturali nel corso dei tempi dimostra come la cultura non sia un sistema di omogeneizzazione delle filosofie e delle prassi, ma un processo continuo di produzione carico di differenze. Da ricordare che molte differenze sono dovute anche alle condizioni materiali di produzione della vita e al tipo di società: contadina, agricola, commerciale, tecnologica...

Nel testo del 1988 Clifford e con lui diversi ricercatori tra cui gli attuali Serres e Appadurai, sottolineano la contraddizione permanente di questo concetto, la temporalità dei significati, la forza di creazione dei simboli e delle rappresentazioni, proponendo un profilo di ibridazione, interazione contaminazione. La cultura è una produzione storica, necessariamente dialettica, all'interno di un carattere polifonico spesso condiviso ma anche contestato e discusso. La questione culturale non ha la stessa epistemologia e ontologia nei diversi paesi, spesso la questione politica, economica o religiosa ne assume sembianze e valori e la riproduce nei vari sottosistemi di governo. Nei diversi paesi la cultura prende l'accento di valori universali (i simboli della rivoluzione francese), oppure più economici (il liberalismo anglosassone), oppure più "naturalistici" (un certo postcolonialismo romantico).

Bruner (1996) definiva la cultura come la dominanza dei sistemi simbolici atti a fornire gli strumenti necessari a organizzare, capire e agire nel mondo. Essa si legge attraverso i significati che si dispongono nella mente degli individui attraverso l'educazione, le esperienze,

le relazioni di affinità con i loro significati. Quando sono legati alla cultura di appartenenza i significati possono entrare in negoziazione e in comunicazione con le alterità. In Mezirow (2003) i fatti culturali sono il frutto di schemi socio-linguistici, epistemici e psicologici assimilati nella prima socializzazione che si strutturano nelle successive reiterazioni. Tuttavia in questo modo le aspettative e le prospettive di senso rischiano di incorporare le innovazioni e i cambiamenti all'interno dell'inconsapevole schema primario. Solo attraverso il dilemma, attraverso perturbazioni e conflitti, i soggetti e le comunità possono modificare le loro rappresentazioni, trasformare i propri schemi, le prospettive di significato, le proprie dinamiche cognitive. Questo grazie anche alla dialettica dello sviluppo prossimale che non si limita a fare da "scaffolding" ma che funge da *medium* con le realtà e gli immaginari culturali differenti.

La critica al concetto di cultura è diventata piuttosto aspra soprattutto nei confronti del tentativo "culturalista" di "razzializzazione" della cultura, tentativo presente anche nel nostro paese, soprattutto negli ultimi decenni con il flusso delle migrazioni. È il rischio che corre la cultura quando viene letta in termini di *culturalismo*, ovvero di sostanzialismo, sincretismo e riduzionismo deterministico dei simboli e delle prassi di un popolo, comunità, individui. Sinteticamente possiamo definirlo come il tentativo di spiegare il comportamento degli individui e delle comunità attraverso la loro cultura rischiando di diventare un principio di esclusione rispetto al principio di identità e di appartenenza, al pari del naturalismo e del genetismo razziale. Ciò può comportare – evidenzia Martine Adallah-Pretceille (1996) – il passaggio mascherato del determinismo biologico verso il determinismo culturale.

Il distinguo dei suoi autori migliori tra cui Kardiner (1965), Benedict (2010), Mead (1988) (a partire dagli anni '30), ha cercato di elaborare un culturalismo delle variabili e delle differenze economiche, sociali e educative nel condizionamento psico-affettivo di individui pur appartenenti a culture differenti, delineando così l'idea di una personalità di base dell'insieme dei membri con esperienze comuni.

Tuttavia la posizione culturalista definisce in termini sostanziali le culture, come supporto deterministico delle identità e viene presentata come una meta-cultura frutto di un'espressione collettiva che per lo più rappresenta i dispositivi valoriali, normativi, politici e ideali della nazione, comunità. Essa rappresenta qualcosa di completamente sganciato dalla "natura umana" e tenta di ridurre le esperienze uma-

ne all'orizzonte culturale senza nessuna influenza dell'ambiente. In questo il culturalismo rinuncia alla specificità dell'individuo, alla sua originalità e originalità ma anche alla sua potenzialità. I significati collettivi entrano in una dinamica formale all'interno di un sistema di categorie che tendono ad esulare dai contesti di vita dei soggetti, dalle sfumature che le esperienze e le relazioni portano in sé nel percorso e nei contesti esistenziali. Anche se il culturalismo combatte un'idea univoca di monismo genetico nell'evoluzione umana, rimane tuttavia all'interno del dualismo interpretativo che mette in contraddizione natura e cultura, riducendo le potenzialità della stessa cultura perché costretta a opporsi al naturalismo/ambientalismo invece che disporsi su altre prospettive, basti pensare alle ipotesi del costruttivismo radicale (Glaserfeld 1998) con le distinzioni operate da Papert, Bruner e lo stesso Vygotskij..., oppure ai post-strutturalisti da Foucault in poi.

Il culturalismo nella sua ideologia sociale e nelle sue pratiche, soprattutto occidentali (influenzate dallo strutturalismo), ha dato poi origine a diversi determinismi negli stessi paesi in cui è nato e in cui si è esteso, in difesa accesa delle differenze culturali. Pensiamo ai modelli anglosassoni e francofoni in cui l'integrazione degli individui passa attraverso la loro adesione chiamata "volontaria" quando è frutto di un'assimilazione centralizzata o della *razionalità separata*, ma anche al marxismo radicale. Ancor oggi vediamo come il culturalismo in Europa è ancora determinante. Il fatto di Brexit è l'ultimo atto, ma la questione del precedente conflitto della Commissione europea sulle radici cristiane dell'Europa (2007), la questione aperta dell'autonomia e della secessione di singole regioni e comunità, tentano di impedire di fatto lo sviluppo di una cultura aperta all'interculturale, alla *responsabilità* "societale" come dicono gli autori dello sviluppo sostenibile.

Oggi alla luce della complessità, la cultura può prendere un'altra direzione, quella di evitare di descrivere gli attori secondo l'origine o la cultura della loro provenienza, evitando di rinchiuderli all'interno di una realtà pre-fabbricata, liberandoli dalle strettoie dei diversi determinismi: classe, sesso razza, provenienza, età, religione, tradizioni..., incoraggiandoli a scegliere secondo interessi, preferenze, aspettative, capabilities, aspirazioni. La possibilità – come dice Serres – di passare da una concezione identitaria, determinata dalle origini naturali/culturali, al sistema delle appartenenze, scelte nel corso dell'esistenza, costruisce una pluri-identità che porta verso una coabitazione *interculturale* con diverse identità, riscrivendo un'altra prospettiva di vita comune. Quando la cultura diventa una dinamica di scelta, di

accoglienza e di negoziazione apre alla diversificazione dei valori, delle rappresentazioni e delle pratiche; quando essa entra nella capacità di agency degli individui, in termini di negoziazione critica e non di semplice adattamento, essa può generare un equilibrio identitario dialettico, una prospettiva non finalistica ma produttrice di differenze, una forma di *igiene della ragione* – dice Bateson, che permette di *leggere in modo relazionale* le espressioni delle forme di vita. Altrimenti i soggetti privi di una dialettica critica sono limitati dai pregiudizi o dal folklore nelle condotte, nelle norme, nelle scelte.

1.2. Intercultura

L'essenzialismo culturalista, dell'occidente come del resto il naturalismo e il finalismo, per altri versi, ha sicuramente dato origine alle concezioni delle identità culturali del mondo intero: bianchi, neri, occidentali, orientali, africani, russi americani, cristiani, mussulmani.

Bisogna infatti riflettere sulle stereotipie culturali per riconoscere i limiti dell'essenzialismo culturale e per rompere con i determinismi di questo essenzialismo. Said, in *Cultura e imperialismo* (1999), mostra come il mito e la narrazione occidentale abbiano giocato un ruolo potente nella determinazione degli atteggiamenti, dei comportamenti, nei referenziali e nelle esperienze culturali di altri popoli.

L'origine del multiculturalismo¹ progetto politico e istituzionale, è il risultato della riflessione di fronte a due evoluzioni sociali e politiche degli anni '70, la decolonizzazione e il movimento dei diritti civili.

Attraverso figure come Luther King, con il movimento dei diritti civili e Mandela, il movimento del postcolonialismo, il multiculturalismo comincia a giocare un ruolo importante nel legittimare approcci interculturali soprattutto in ambito educativo e di cittadinanza sociale.

In America, Canada, nei paesi francofoni e anglosassoni emergono esigenze sociali ed economiche multiculturali pur con storie, contesti e significati diversi: il Nord America, il Canada e l'Australia con una popolazione di immigrati provenienti da ogni parte del mondo, la Gran Bretagna e la Francia con le migrazioni degli ex coloni. Il movimento multiculturale che si impone in diversi paesi cerca di porsi in

¹ Multiculturalismo è un progetto politico, istituzionale, organizzato per rispondere alla multiculturalità di stati, autori o risultante di programmi colonialistici, di sfruttamento e di mobilità nel corso della storia. Multiculturali sono anche le grandi metropoli senza peraltro essere autrici di programmi multiculturali.

difesa del riconoscimento e della partecipazione delle minorità culturali con l'obiettivo di rendere sistematico il diritto alla differenza e il diritto delle minorità alla propria autonomia. Freire nel 1952, sosteneva che il multiculturalismo mettendo in luce le diverse disuguaglianze avrebbe potuto superare il dramma del razzismo, la discriminazione economica, verso una prospettiva di uguaglianza sociale.

L'estensione della nozione di multiculturalismo, sostiene la maggior parte dei politologi, include anche l'Europa. L'Europa definita "casa comune", in realtà è caricata di fatti e contraddizioni multiculturali.

La sua storia dimostra la costituzione della sua forma multiculturale dopo secoli di conflitti interculturali. È uno strano multiculturalismo quello europeo, che non corrisponde necessariamente ai singoli paesi ma risponde a una complessità di condizioni e rappresentazioni di stati, regioni, patrimoni linguistici e di costume. La questione europea si è complicata ulteriormente con l'arrivo dei flussi, del colonialismo e del postcolonialismo, della ricostruzione dopo la seconda guerra mondiale, delle difficoltà economiche e politiche, e ora delle guerre e dei conflitti attuali (Demorgon 2003). Chi scrive sottolinea la difficoltà della cultura Europea, considerata culla dell'occidente, a uscire dai suoi determinismi storico culturali e ideali verso una prospettiva mondiale. Una difficoltà di governance dell'evoluzione globale e di gestione interna dei rapporti. Possiamo individuare molti livelli di multiculturalismo fra gli stati e all'interno degli stessi stati, e questo allarga il piano del conflitto e le difficoltà di gestione nei confronti delle popolazioni migranti. La produzione giuridica europea sul diritto degli stranieri è un processo troppo lento e seminato di ostacoli (Demorgon 2003). Malgrado il riconoscimento del diritto internazionale, in Europa i contesti politico-istituzionali non si prestano facilmente a estendere il campo dei diritti alla popolazione straniera.

Le difficoltà della condizione multiculturale sembrano quasi insormontabili.

Il concetto di intercultura emerge in Europa proprio per gestire l'isolamento delle comunità multiculturali. Nei paesi francofoni mette l'accento sulle relazioni, le interazioni e il dialogo tra queste, con l'obiettivo di evitare il comunitarismo, l'isolamento etnico, principale deriva del multiculturalismo e con il contributo non tanto dei movimenti dei diritti civili quanto con l'influenza delle organizzazioni non governative, l'Unesco e il Consiglio d'Europa. Martine Pretceille (1986), sottolinea l'esigenza di superare l'idea di riconoscimento delle

diversità culturali attraverso l'acculturazione e l'innescare processi di dialogo e di interazione produttive.

Più che un risultato istituzionale della lotta alle disuguaglianze, multiculturalismo e intercultura sono stati inizialmente la proposta delle istituzioni non governative per contenere le disuguaglianze e le mobilità alla fine del colonialismo.

Tra cultura e multiculturalità, l'intercultura fa difficoltà a trovare categorie esplicative. Sia il culturalismo che il multiculturalismo dispongono di categorie per definire le differenze. Se nel culturalismo le categorie considerate si basavano fondamentalmente sulla razza, ora sono prevalenti le categorie etniche, la nazionalità, l'origine, l'idea di *minorità visibile* utilizzata dal Canada, o la *democrazia razziale* di Freire in Brasile.

La differenza con le categorie precedenti e un certo *dinamismo flou*, fa sì che l'interculturale possa uscire da un sistema unificatore per aprire al valore della disparità e della differenza.

Nella cultura della dialettica, la filosofia della conoscenza è attraversata dalla contraddizione in cui il positivo è il contrario del negativo (Intercultura contro cultura o multiculturalità) e rischia di diventare come il negativo. In generale si intende il positivo come non negativo dice il filosofo Vero Tarca (2001) proponendo di superare il dominio del negativo e della negazione nel dibattito filosofico e nel dialogo interpersonale e interculturale approdando al concetto di differenza come "puro positivo". Ad esempio, "supponiamo che si voglia separare i bambini buoni da quelli cattivi per evitare che questi corrompano quelli; sembra che nel fare ciò non vi sia alcun particolare problema. Si immagina però, che proprio l'atto del separare un bambino da altri bambini sia sufficiente a renderlo cattivo; in questo caso il suo progetto fallirà necessariamente, anzi, in tal modo si faranno diventare cattivi tutti i bambini. Supponiamo quindi che si voglia separare il positivo dal negativo (chiamiamo "negativo" tutto ciò che è oggetto di negazione); si immagina poi che la separazione implichi una qualche negazione di ciò che viene separato; ecco che il positivo, in quanto separato dal negativo, viene ad essere qualcosa di negativo. Di nuovo, la separazione fallirà; e addirittura tutto diventerà negativo, anche il positivo. Il bello è che questo pare inevitabile. Perché, *se* vale il principio per il quale ogni differenza è una forma di negazione ("omnis determinatio est negatio"), allora ogni differente è per ciò stesso qualcosa di negativo; ma dunque anche il positivo, proprio in quanto si differenzia dal negativo, viene ad essere a sua volta negativo (appunto perché, in quanto differente dal negativo è non-negativo e cioè nega-

tivo nei confronti del negativo). Del resto quel principio (ogni differenza/determinazione è una negazione) è sempre stato assunto come indiscutibile, almeno nel senso che se x differisce da y allora x non è y , quanto meno in quanto *non è identico* ad esso. Ci troviamo in un'antinomia micidiale: se il positivo non differisce dal negativo allora è negativo, e se invece differisce da esso allora da capo viene ad essere negativo (rispetto al negativo); in ogni caso, insomma, il positivo viene ad essere negativo. Si compendia tutto questo nel seguente 'mantra': "Il negativo del negativo è negativo".

La negazione con l'apparato delle regole dà un forte impulso al riduzionismo culturale e in questo impoverisce la libertà e la creatività da ambo le parti. L'intercultura non nasce nella matrice negativa della dialettica, esce dalla logica dialettica e apre uno spazio di *conversione*, *trasfigurazione* direbbe Panikar.

Il valore fondativo dell'intercultura è la sua capacità di contenere tutte le differenze attraverso un processo continuo di rielaborazione di esse. Essa infatti si è tradotta attraverso le pratiche di cui l'educazione e l'aiuto sociale sono le istituzioni più rappresentative. La complessità delle sue manifestazioni ha sviluppato un dibattito trasversale all'impianto culturale formativo moderno mettendo sotto critica le molteplici definizioni di evoluzione, soggettività, comunità, individuo, universalismo, relazione, alterità, identità. Ciò che la caratterizza evidenzia Pretceille è la "sua imbricazione con il sociale".

Ogni fatto individuale è anche un fatto sociale, è un fatto storico, al centro di movimenti che lo denotano e lo connotano.

La scuola, l'istruzione, l'educazione, dall'asilo nido all'università, per la loro transcultura insita, la trasversalità sociale, l'intergenerazionalità, hanno la possibilità, la capacità e l'immaginario di rielaborare tutte le differenze e di ricostruire i sistemi.

Un contesto educativo autoreferenziale, deterministico fa sì che le prassi, la ricerca e i contributi scientifici siano meno visibili rischiando un massimalismo relazionale, interpersonale, un riduzionismo alla pratica. La lingua ad esempio, rappresenta la dimensione prima del riconoscimento istituzionale e culturale comune. Essa è un luogo privilegiato dell'interazione, ma se non integrata all'economia, al sociale, alla storia e alla geografia..., diventa allo stesso tempo portatrice di dominanza culturale se non di assimilazione. L'interculturale non si ferma alla lingua, né alla storia, alla geografia, ma si interrelaziona con il campo dei diritti, dell'economia, delle differenze, delle aspettative di sviluppo individuale. L'interculturale è quindi al centro di un

doppio movimento: da un lato il vissuto delle persone, i bisogni, le storie e i progetti di vita, i diritti sociali, la costruzione di comunità esistenziali (immaginate, direbbe Anderson 1996, immaginarie secondo Appadurai), dall'altro i riferimenti teorici del costruttivismo, del funzionalismo, del pragmatismo, di una nuova epistemologia della relazione esistenziale.

Il processo interculturale tuttavia non è esente da diverse critiche. Già Martine Pretceille svelava la difficoltà di afferrare il concetto, non tanto per una definizione normativa, ma per definire il campo concettuale. Si trattava di far uscire l'intercultura dai determinismi culturali astratti dei concetti del culturalismo per correlare l'ambito culturale con l'ambito sociale. Del resto la Pretceille sottolinea come le discipline stesse non sono state in grado di introdurre la cultura come variabile, salvo forse la sociologia e l'antropologia etnografica.

La specificità del campo interculturale è *l'interazione* della dimensione culturale non come *epifenomeno* ma come parte integrante dei discorsi disciplinari, intra e inter disciplinari. L'intercultura rileva che il valore universale attribuito alle scienze dipende da una confusione tra universalità e generalizzazione, e sottolinea che la generalizzazione è quasi sempre vincolata a logiche di dominio culturale e disciplinare presenti nelle epoche storiche (Pretceille 1996).

Non bisogna sottovalutare, per una più ampia visione del processo interculturale e alla luce della complessità attuale, un indicatore di debolezza presente nell'istituzione scolastica e nell'educabilità: la mancanza o la debolezza della diversità culturale nel corpo insegnante e nell'organizzazione del servizio, a fronte di una progressiva diversità tra gli allievi e le conoscenze, le metodologie e gli strumenti. Ne risulta un impoverimento della programmazione culturale ed educativa nel sostenere azioni di agency educativa e professionale differenti a seconda delle aspettative e dei talenti. Ne è esempio il processo interculturale di riconoscimento delle differenze diventato un processo assimilazionista grazie al dominio di un modello educativo centralistico. L'educazione centralistica orientata a un modello omogeneo determinato, rende riduttivo il valore sia del multiculturalismo che dell'intercultura. Tuttavia a livello europeo e internazionale gli studi sulla prossimità etnica o vicinanza etnica di insegnanti allievi, come del resto avviene nella questione delle adozioni o affidi omoparentali, sono deboli e critici sul rischio di una buona intercultura, definita *falsa prossimità*.

Nel processo interculturale ogni singola modellizzazione diventa

antinomica e nel nome dell'intercultura è bene far rimarcare le criticità: la difficoltà di riconoscimento delle diversità culturali, del tempo, dei rapporti, dei valori e delle scelte di vita, la difficile convivenza in ambito religioso, nella vita quotidiana (Honneth 2000, Taylor 1992).

La convinzione o il rischio di rappresentare una minaccia per la coesione sociale e per l'uguaglianza degli allievi impedisce all'educazione interculturale di mettere profondamente a tema le specificità culturali. Paradossalmente diventa più facile l'attenzione alla precarietà socio economica che lo sviluppo del futuro.

Un ulteriore aspetto critico è la debole presenza della giustizia sociale nell'istruzione scolastica. I problemi di disuguaglianza, delle discriminazioni nella loro storicità ed evoluzione non sono facilmente assunti dai processi formativi, la conoscenza della dimensione razziale ed etnica è poco sviluppata, non solo perché poco conosciuta ma anche per il rischio di difficoltà di gestione dei processi formativi.

Temi come la parità nel trattamento pedagogico, la discriminazione positiva, la minorità visibile vengono lasciati prevalentemente al sistema della gestione della classe. Manca un'interrogazione formativo-culturale sulla questione etnica.

Tuttavia una "buona" intercultura è dimostrata da diverse organizzazioni no-profit, dalle fondazioni mondiali nei diversi paesi del mondo attraverso le loro associazioni educative, formative e di volontariato. La com-presenza di modalità culturali differenti, la mescolanza di razze e culture diverse sono state in grado di sviluppare un'intercultura produttiva. Lo dimostra la storia di individui e di comunità che grazie alle diversità dei modelli di istruzione, hanno sviluppato talenti differenti, capacità di interazione interculturale, di cooperazione efficace, di produzione transculturale.

1.3. Transcultura

L'intercultura mette in discussione alcuni statuti fondamentali dei piani istituzionali e politici, il determinismo isolazionista di stati e di nazioni, i modelli educativi centralistici e fa emergere più lucidamente le differenze, le interrelazioni, il disegno sociale di una comunità, di un paese.

La pluralità insita nel concetto storico di cultura, la dinamica dei processi interculturali, la condizione complessa della mondializzazione porta a moltiplicare i campi di esplorazione della conoscenza, di ricerca delle direzioni di intervento, coinvolgendo la totalità delle nostre esistenze.

Nel campo delle problematiche sorte attorno all'intercultura si vede apparire una variabilità estrema di iperconcettualizzazioni: metacultura, pluricultura transcultura. Sono forme derivanti dalle interpretazioni antropologiche dei flussi diffusivi, strutturali, funzionali (Pretceille 1986). Dobbiamo però leggerle secondo una nuova dimensione. Non secondo un aforisma linguistico ma piuttosto come semantiche che rappresentano la complessità delle nuove forme culturali: la nozione di *inter* modifica l'epistemologia di quasi tutte le altre definizioni perché la cultura si presenta oggi come un fatto relazionale, dinamico, in continua trasformazione. L'intercultura non è necessariamente un modello ma un processo trasversale alle culture, non necessita di indicatori universalistici perché si presenta con contesti differenti a più livelli, nelle relazioni differenti, nelle rappresentazioni disgiuntive che la globalizzazione mette in luce. Processi che in alcuni paesi possono considerarsi quasi superati in altri sono all'inizio. In questo senso l'intercultura può essere considerata la nostra condizione dinamica, non necessariamente strutturale, un processo della trasformazione e del cambiamento, un'evoluzione della specie.

Emerge tuttavia una certa crisi e sofferenza attorno ad alcune sue interpretazioni e ad alcune sue pratiche. Alcuni indirizzi del suo significato e delle sue pratiche presentano un'eccessiva "deriva volontaristica". Demorgon (2003) mette profondamente in discussione nel concetto di intercultura, la dimensione intenzionale. La critica verso la veste idealistica di cui l'interculturale viene ammantato maschera nuove dominazioni e nuovi conflitti, evidenzia la mancanza di una ricerca storica dei processi di trasformazione, di cambiamento sostenibile. Il suo raggio d'azione – rileva – è ancora occidentale, locale, le relazioni coinvolgono l'interpersonale più che la responsabilità "*societale*", si orientano direttamente verso il pragmatismo cooperante piuttosto che verso la ridefinizione dei rapporti. L'interculturale si è ricavato una linea di buone azioni/intenzioni che rispondono ad azioni di salvaguardia delle diversità individuali, ma non è in grado di competere con i processi di nuove genesi culturali in un mondo globalizzato, a cominciare dall'informazione mondiale che va affrontata dal punto di vista interculturale in quanto operazione vitale per l'esistenza umana. Demorgon considera l'"interculturale fattuale" nella sua dimensione planetaria a supporto delle diverse azioni degli umani.

In questa dimensione l'azione dell'uomo non si esprime a partire dalla sua volontà ma come un prodotto dell'"interità". Si tratta di uscire dal determinismo filosofico e psicologico della dialettica identità e

alterità per situarsi nell'“interità” del sistema. È in questa dimensione che si esce dalla logica gerarchica della superiorità di una cultura sull'altra, dal dominio delle gerarchie o delle tradizioni perseguite in modo deterministico dalle istituzioni. Predomina il riferimento della cultura come passato, tradizione, entro classificazioni e categorie. L'attualità viene vista come un processo di innovazione, di strategia d'intervento dimenticando che è trasformazione storica e culturale. È evidente che la difficoltà di categorizzare la complessità e la modernità attuale impedisce di definire un diverso impatto culturale e una chiarezza su nuove prassi. Nella rappresentazione della cultura l'impatto storico viene vissuto attraverso il risultato delle performance dei soggetti, attraverso i successi e le perdite, le vittorie e le sconfitte, dimenticando che qualsiasi relazione, dialettica o non, è consustanzialmente interattiva e coinvolge i diversi rapporti.

Diventa quindi impossibile separare la prospettiva interculturale dal transculturale. Porre il problema dell'intercultura oggi significa vedere attraverso il cannocchiale della transcultura la dimensione “trancontestuale” della società attuale che coinvolge le nostre azioni dall'etica all'economia, dai soggetti alle comunità agli stati, passando attraverso dinamiche di resistenza tra tradizionalismo e trasformazione, individualismo e universalismo. Sono necessari tempi di sedimentazione non privi di pericoli e derive..., occorre trasformare la condizione di presente immediato in presente immediato allargato, un'area temporale fluida di lavoro e costruzione.

La casa della transcultura può diventare la base sicura da cui partire, proprio perché sarà in sé la condizione esistenziale della maggior parte dei soggetti e delle comunità. In tutti i contesti del mondo sono presenti strutture e contesti organizzativi diversi ed è questa la sua forza. Essa non si ammantava di un processo intenzionale ma *si pone come ricerca*, in maniera diversa con direzioni differenti tra gli esseri viventi, le comunità, le società, i governi. È la direzione verso la quale stanno spingendo l'economia, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie, l'istruzione. L'educazione ha tutto da guadagnare mettendosi in una prospettiva transculturale: può permettersi di intervenire senza la necessità di dominio culturale su altre forme. Per la sua interdisciplinarietà, l'istruzione può aiutare l'educazione a diventare transculturale mettendo in atto diverse strategie di conoscenza, pratiche, imparando dai saperi degli altri.

Il concetto di transcultura ha infatti una storia piuttosto recente.

Negli anni quaranta venne introdotto in termini di transculturazione (Ortiz 1940) nel contesto di uno studio sulla cultura afro-cubana, per rimpiazzare i concetti di acculturazione e de-culturazione. Poi il termine è stato usato in ambito antropologico per descrivere il processo di assimilazione, attraverso un processo di selezione e rielaborazione inventiva, di una cultura dominante da parte di un gruppo subordinato o marginale (non necessariamente minoritario). Tale concetto ha implicato, da una parte, una notevole differenza in termini di potere tra i gruppi in contatto e, dall'altra, un'ingegnosa creatività che permette al gruppo marginale di trasformare il materiale acquisito, per farne una cultura qualitativamente nuova (vedi l'evoluzione del cricket indiano, Appadurai 2001). Il concetto venne in seguito applicato in letteratura ed elaborato ulteriormente. L'idea della *transculturazione narrativa* (Rama 1982) serviva a spiegare i molteplici fenomeni di trasferimento culturale nell'ambito letterario dell'America Latina, con riferimento all'interazione di elementi nazionali, transnazionali, regionali e subculturali (locali).

Anche se l'odierno dibattito sulla nuova terminologia e concettualizzazione dell'interazione culturale non fa riferimento alla transculturazione, non è difficile individuare i punti di contatto e continuità. Basti pensare all'applicazione del termine negli studi culturali, in particolare nell'ambito coloniale e postcoloniale, in cui il concetto di *transculturazione* ha superato l'unidirezionalità originaria per arrivare a costituire una strategia di interazione reciproca, sfaccettata e molteplice nelle zone di contatto (Pratt 1992). È opportuno dunque vedere nella transculturazione, una prospettiva di scambio culturale pluridirezionale, un antesignano degli odierni concetti di transcultura e transculturalismo.

Oggi la necessità di rivedere la nozione di cultura, i modelli di interazione e i processi di formazione dell'identità culturale è una conseguenza diretta della realtà moderna, segnata in maniera sempre più evidente dalla transnazionalizzazione (gli antropologi preferiscono spesso questo termine a quello più ambiguo di globalizzazione), un fenomeno tanto economico quanto politico, tecnologico e culturale, influenzato soprattutto dagli sviluppi nei sistemi di comunicazione a partire dai tardi anni sessanta (Giddens 2000).

In educazione il movimento transculturale è poco elaborato. Un esempio di transcultura si ha quando gruppi selezionano e inventano, da materiali trasmessi loro, altre forme culturali. I gruppi anche quelli dominati sono in grado di determinare che cosa assorbire nella loro cultura e quale uso farne.

Uno dei processi attuali che valorizza l'approccio transculturale si ritrova nel sistema *Erasmus mundus*, il programma di mobilità e di cooperazione, esempio di veicolo del dialogo, e la comprensione tra i popoli, le culture attraverso lo studio, il lavoro, la ricerca. Una delle migliori strategie di intervento transculturale è rappresentato dal sistema della VAE (Validation des acquis des expériences). In Francia la VAE si è costituita attraverso un protocollo istituzionale di riconoscimento dei saperi formali, non formali e informali dei soggetti, in particolare con poca scolarizzazione o in migrazione, in vista di un inserimento e miglioramento formativo e professionale. La VAE ha contribuito in particolar modo all'inserimento delle popolazioni migranti recuperando risorse umane, riconoscimento identitario e di competenze, processi di integrazione positiva.

La transcultura cerca di superare l'ingenuità del carattere dialogico delle influenze culturali per tendere ad una concettualizzazione dell'interazione in cui niente è mai completamente "altro" (straniero ed estraneo). Il suo carattere di eteronomia vede la mediazione transculturale come l'*intermedium* necessario alla trasmissione, alla diffusione, di oggetti, testi, opere, discorsi, pratiche di un sistema culturale eteronomo verso un altro. Siamo in una società mondializzata caratterizzata da media, internet che promuovono contatti e meticciamiento di culture, ne risulta un rinforzo della diversità e di pari merito il rinforzo di una competenza interculturale, perché ciascuno può partecipare alla transcultura indipendentemente dalla sua nazionalità e identità.

In sintesi si vorrebbe dimostrare che i tre "paradigmi" di *cultura*, *intercultura* e *transcultura*, presi singolarmente, con le variabili interne di sviluppo, marcano una difficoltà di regolazione. Se si opera nel riduzionismo essi si oppongono, se invece si riconoscono reciprocamente e strategicamente sono "armi" per le culture stesse e per l'evoluzione.

Coniugarli significa ridurne le deviazioni a favore di una ricerca di ulteriori trasformazioni.

2. Per una pedagogia "interculturale"

Si è più volte sottolineato come la prospettiva interculturale (useremo il termine interculturale come valore unitario per le tre accezioni), ricada in massima parte nella scuola. Qualcuno potrebbe dire che non è vero, che è il mercato a rappresentare la dimensione interculturale.

Questo può essere esatto dal punto di vista quantitativo, ma c'è una

differenza tra il consumo culturale e la cultura educativa. Senza demonizzare, tuttavia da un lato è prioritaria la logica di produzione delle risorse materiali, l'oggettuale, dall'altro la logica del capitale umano e sociale come risorsa.

Malgrado la diffusività della terminologia e della concezione che va oltre la questione migratoria, essa non sempre viene assunta nell'istituzione scolastica come processo educativo trasversale. Spesso viene concepita come un progetto, se non come intervento. Considerarla il programma dell'educazione resta ancora pedagogicamente inconsapevole o difficoltoso nella sua configurazione. Eppure in ambito educativo l'"intercultura", si incontra/scontra con tutti i simboli e la reificazione delle culture e delle discipline presenti nei diversi paesi.

Un primo discorso da affrontare è il superamento della gerarchia e della distanza tra processi formali e informali interni, considerandoli elementi ambedue fondativi nel percorso educativo-scolastico.

La dominanza dell'istruzione sui valori e sulle pratiche esistenziali, spesso riflesse, impedisce la conoscenza profonda del fenomeno interculturale. I comportamenti, frutto dell'imprinting culturale vanno attentamente osservati e interrogati relativamente ai processi di incontro quotidiano, ai rapporti personali, nel riconoscimento dei tratti distintivi specifici e nelle abitudini, evitando lo stereotipo negativo e il rischio dell'implosione culturale.

Un secondo punto di attenzione è la consapevolezza delle rappresentazioni che la scuola struttura con la globalità delle sue azioni verso l'esterno. Azioni che vanno dalle comunicazioni, alle partecipazioni, agli impegni sociali e culturali con le istituzioni e il territorio, alle pubblicazioni e alla formazione. La scuola interculturale è sicuramente immersa nel contesto sociale ed esprime in chiave intergenerazionale uno sviluppo di trasformazione culturale del paese. In discussione è quale rappresentazione interculturale l'istituzione scolastica vuole dare di sé nella sua responsabilità "societale".

Un terzo discorso vuole enfatizzare alcuni "dispositivi" tra le molteplici esperienze, proposte, interventi. Ne sottolineiamo tre in grado di favorire insieme un processo di sviluppo interculturale e un impatto sociale. Pensare in termini di dispositivo significa rendersi consapevoli della valenza materiale e immateriale dei discorsi di rappresentazione/potere che il processo interculturale necessariamente innesca. Già Foucault e Deleuze avevano svelato il valore di funzionamento del potere attraverso la produzione dei soggetti. Massa (1987) sottolineava la valenza di sistema del dispositivo come primo ordine del discorso,

da percepire nelle comunicazioni e nella presenza. Agamben (2006) completa il quadro evidenziando un doppia ingiunzione quella storico-istituzionale carica di regole, riti e istituzioni che vengono interiorizzati nei sistemi di credenze, ma anche i sentimenti, le abitudini, le forme della coscienza di sé. Tuttavia il valore forte del dispositivo più che nella sua struttura sta nella *condizione di possibilità* che esprime.

Per non cadere nelle trappole degli epistemi istituzionali di memoria foucaultiana useremo il concetto di *organizzatore* per la rappresentazione dinamica che esso comporta.

2.1. Primo organizzatore

Un primo organizzatore di accesso all'intercultura è la convinzione che la struttura della mente umana è, per sua natura, un processo creativo. La necessità di affrontare i continui mutamenti degli ambienti, dei contesti esistenziali del quotidiano richiede un continuo processo di scomposizione, e ricomposizione dei processi di adattamento da parte degli individui. Creare è il naturale modo di funzionamento dice Stefano Calamandrei (2016), una funzione di "generatore primario di diversità". La posizione creativa cambia il senso degli stimoli, spesso frutto di rappresentazioni inculcate dalle abitudini, dalla ripetizione, dal *dejà vu*.

Si tratta allora di mobilitare il movimento, la diversità della mente attraverso dinamiche di relazioni e di organizzazioni, attraverso problem solving, interrogazioni, scoperte, riuso degli strumenti, analisi dei propri schemi mentali. La mente è in grado di essere molto pragmatica per necessità, ma essa è prima potenza immaginaria, illusionistica, in grado di reiventare quell'attenzione fluttuante che ti porta a "vedere" le differenze sotto un'altra luce. La scoperta della differenza prende la via del quotidiano, per risolvere i problemi di adattamento fluido al sistema, e quella più creativa, in grado di rispondere all'ansia della differenza, alla mancanza, a rimuovere ostacoli, a fantasticare.

La mente ha bisogno di lottare per sopravvivere, di esplorare lo sconosciuto, il diverso, attraverso i dilemmi, il conflitto, l'opposizione.

La presenza della diversità è la sua necessità prima per poter esistere nell'evoluzione e nel cambiamento, per non rischiare depressione, passività, coazioni a ripetere. La scuola è il campo giusto per questo intervento grazie alla sua struttura di laboratorio della conoscenza e dell'esperienza. Ha a disposizione tutto il sapere dal passato al presente, tutte le forme di conoscenza e di esperienza da poter esplorare.

Tuttavia, prima della parola, è il movimento e il corpo che vanno

messi in prospettiva creativa. Lo sguardo e il suono della voce accompagnano i movimenti interni della creazione, dell'esplorazione della diversità. Tutto il sistema sensoriale va messo in situazione per sviluppare ipotesi differenti, continui raffronti, in grado di costruire energie/sinergie cognitive di orientamento, percorsi di risposte. Come sempre sta nello sguardo dell'altro il condizionamento più potente; condizionamento che rinvia al riconoscimento, che permette al soggetto di reagire, aspettare, di prendere tempo di fronte ad assenze, a vuoti, che impedisce il ricadere in abitudini o dominazioni. Non dobbiamo dimenticare, conoscendo l'evoluzione di soggetti, popoli, comunità, che gli atti creativi sono spesso frutto di contesti di crisi, di solitudine, una solitudine in grado di ricostruire un nuovo possibile. La mente sviluppa nuovi simboli nella solitudine, nuove idee e immagini. Simboli e idee che dovranno trovare spazio nella comunità, re-interpretando il passaggio dalla solitudine o dalla "purezza" dell'idea, all'adattamento necessario. In questo, il mediatore, l'insegnante, il tutor o il sostegno sono necessari per creare le condizioni di esistenza dei soggetti nel senso pieno della relazione.

L'educazione interculturale *non può non* fare attenzione alla mente dei diversi soggetti con i quali interviene, soprattutto nelle *intersezioni* plurali: provenienza, sesso, cultura, abitudini, relazioni, norme. Prima del programma, dell'agire, è necessario pensare a come mobilitare le menti e i corpi dei soggetti, attraverso quali linguaggi non verbali, attraverso quali "dispositivi". La dinamica non formale della mente, del corpo e dei linguaggi non verbali è la base per sviluppare quel livello di esplorazione interna ed esterna dell'ambiente, dei contesti, in grado di mobilitare tutto il sistema verso un continuo ri-adattamento di aspettative e di immaginazione di cui consapevolmente o inconsapevolmente tutti i soggetti sono portatori.

2.2. Secondo organizzatore

Un secondo organizzatore sarà quello di sviluppare un ambiente e contesti veramente transculturali. Massa considerava il sistema delle procedure immateriali delle istituzioni educative e dell'intervento educativo il dispositivo che determina la verità della forma scuola, della sua influenza e del suo funzionamento.

Le nostre comunità stanno diventando transculturali senza saperlo, senza che bambini, ragazzi e famiglie, ma forse anche docenti e operatori, ri-conoscano la portata di questa nuova condizione. In una condizione multiculturale, sempre maggiore sarà il movimento delle

differenze e sempre di più vi sarà la necessità di contenerle e di costruire processi e organizzazioni transculturali.

La scuola si trova a essere in prima fila nel movimento: una transcultura sempre più irreversibile che prende forme locali, diasporiche, deterritorializzate. Uno dei principi fondamentali delle scienze antropologiche è la coscienza che l'unica caratteristica universale degli esseri umani è la loro diversità culturale (Appadurai 2001). In questo senso la scuola è il luogo critico del processo di formazione alla differenza.

Essa si trova a dover rispondere a una complessità di richieste: dalla transizione all'innovazione e deve essere in grado di farlo. La scuola in quanto culla della cultura e dello sviluppo culturale di un paese si trova al centro di processi di investimento, di regolamentazione, di consenso, di interazione tra soggetti, cittadinanza, cultura, società ed economia. Vista l'incapacità di controllo dell'economia e della politica nella globalizzazione, le istituzioni tendono a proteggersi dominando le diversità culturali, la lingua, l'identità nazionale perché più facili da controllare. E questo lo si fa anche attraverso la scuola e l'educazione.

Per rispondere alla sfida la scuola ha bisogno di costruire ambienti transculturali, insegnanti, professionisti dell'educazione e della cura interculturali, dispositivi interculturali.

Ogni dispositivo infatti (norme, oggetti, rituali, proiezioni, prescrizioni metodologie, sentimenti, abitudini), rappresenta la tipologia di relazione che la scuola o l'intervento educativo esibisce consapevolmente e inconsapevolmente. Lo rappresenta sia in termini di natura del legame inclusivo che si stabilisce, nella funzione strategica dell'educare e dell'istruire, così come nell'interazione fra i membri del contesto. Ogni dispositivo strategico della scuola non è un semplice *agency* strumentale o funzionale ma rappresenta l'antropologia del discorso riproducendo la "verità" delle rappresentazioni su livelli diversi e i diversi stati di inclusione e di intercultura.

Non necessariamente questo fa parte di un disegno consapevole e programmato, spesso è il risultato di automatismi tradizionali, inculcati dal sistema scolastico e dalla formazione dei docenti nonché dai regolamenti istituzionali e organizzativi del sistema. Il sistema di gestione tende a incorporare facilmente il sistema quotidiano più funzionale e più economico in merito all'evoluzione. In questo modo agisce come un linguaggio delineando così il sistema rappresentativo dell'agire scolastico, quasi un'ontologia del sistema, un'ontologia sociale della riproduzione.

Vi è un meccanismo deterministico all'interno della scuola che fa fatica a comprendere il cambiamento portato dalla transcultura, esso sta nel processo di riproduzione culturale, realtà illusoria in tutto il corso della storia. La storia ha dimostrato che lo sviluppo è frutto di cambiamenti, rivoluzioni, differenziazioni, mobilità. Portare nella scuola il processo di illusione riproduttiva significa restare in disparte rispetto allo sviluppo di nuovi processi culturali che sanno incidere verso una migliore democrazia delle differenze. In realtà la scuola ha bisogno di re-isciversi come comunità sociale interculturale, in mobilità con il territorio, la cittadinanza, le famiglie, le altre istituzioni. La questione della delega culturale alla scuola da parte della società non funziona più nella società dei flussi multiculturali. Vi sono più realtà che compongono il processo culturale della società. Essa cumula piuttosto la realtà di un paese. Agamben correla i dispositivi a processi di governance del sistema, tra orientare e controllare; questo in ambito scolastico significa correlare il rapporto tra potere, sapere, formare, ma verso quale prospettiva di futuro? È per questo che la scuola ha la necessità di porsi come dispositivo di *éveil des esprits* più che come sovrastruttura del sistema paese.

2.3. *Terzo organizzatore*

È il senso di spaesamento disciplinare che va messo a tema attraverso un dispositivo di neo-illuminismo dei saperi. La scuola è dentro una procedura dei saperi legata al dominio, oggi formale, delle discipline. Il dominio culturalista ha difeso lo specialismo di fronte all'interdisciplinarietà e alla gerarchia tra i saperi, gerarchia legata a valori del tempo, a necessari funzionalismi economici, a riproducibilità reiterate. Il grado di cecità di parte della nostra formazione formale specialistica è diventato elevato rispetto alle richieste del mondo culturale. L'idea inoltre che la mente umana è in grado di essere formata in un unico settore dimostra il riduzionismo della nostra cultura. La plasticità della mente e della forma ha i limiti che la formazione impone.

In Europa l'educazione ha una matrice umanistica e scientifica a più livelli e la scienza pedagogica è in grado di ricavare dalle diverse discipline: dalla psicologia, alla tecnologia, un approccio multi culturale e multidispositivo alla formazione. L'educazione anche fisicamente deve diventare quel luogo aperto (Popper) prima di altre istituzioni, un laboratorio di lavoro continuo multietno, multietà, multitalento, in grado di portare un vero contributo interdisciplinare all'intercultura delle generazioni, dei generi di tutte le diversità. L'educazione deve

potersi meticcicare con i media, con le tecnologie, con la mobilità, con le culture, con le idee, con l'economia, per poter incidere sui nuovi equilibri mondiali all'interno di un pragmatismo umanistico di responsabilità etica e sociale.

Un tale processo richiede la *multiculturalità dei saperi* nella loro interdipendenza. Arte ed economia, storia e psicologia, religione e filosofia, diritti e tecnologia scienza e religione non sono solo discipline ma forme dell'evoluzione, forme in grado di delineare talenti, di condurre performance, di inventare l'impossibile. Il valore dell'educazione è di farsi corroborare dalle discipline a costruire aspirazioni, immaginazione, processi che portano al "futuro culturale". Occorre ad esempio innalzare il livello culturale delle informazioni, più l'informazione è taciuta o riduttiva, più la reazione del sentire è una reazione preclusiva di ragionamento e riflessione sul modello pavloviano o skinneriano di stimolo, rinforzo, risposta, al di là della coscienza morale e critica e della conoscenza scientifica. La distorsione dell'informazione è uno dei fattori principali di de-culturalizzazione della società.

L'educazione ha la possibilità di *navigare* con molta lucidità e complessità nei saperi del mondo, ha un vantaggio sulle altre discipline, non è autoreferenziale, ha bisogno delle discipline per accedere alla complessità. Ha inoltre la capacità di tradurre le discipline con linguaggi adatti alle età, alle differenze, ai bisogni e ai talenti dei soggetti, ha la capacità di dialogare con le famiglie, con i servizi e con il territorio, dando qualità al sapere della doxa, ai saperi del buon senso, ed è in grado di superare gli errori epistemologici del linguaggio, dei rapporti sociali, delle rappresentazioni stereotipate degli assunti di base (Mezirow). Ma l'educazione deve anche confrontarsi con i saperi profondi delle altre comunità, con il sistema del vissuto, degli spazi, dei tempi, dei simboli di cui i diversi soggetti sono portatori

Un terzo aspetto dell'intercultura richiede la *conoscenza dei modelli e dei processi educativi degli altri paesi*, le forme dell'educare. Chi ha esperienza internazionale sa bene che molte forme sono comparabili. Da qui si parte per l'intercultura, non solo dalle differenze. I mondi non occidentali conoscono la cultura occidentale meglio di quanto noi conosciamo le loro culture. Conoscere i sistemi culturali e scientifici di altri paesi produce strumenti di intervento interculturale. In questo le filosofie degli autori del postcolonialismo, dei diritti civili e sociali offrono molti contributi a una pedagogia dell'intervento, della ricerca – azione e etnografica.

Attraverso i dispositivi esperienziali di vita comune, della letteratura, delle arti e di internet emerge una rappresentazione diretta dei processi culturali e formativi di altri paesi con cui dobbiamo confrontarci per poter agire interculturalmente.

Nella scuola sono soprattutto gli/le insegnanti, la risorsa culturale e organizzativa. Per questo vi è un bisogno enorme di figure che sappiano non solo trasmettere ma *insegnare*, che sappiano soprattutto essere soggetti creativi, di pensiero, azione e relazione, che abbiano capacità di documentare, capacità di leggere i diversi messaggi culturali, costruire relazioni funzionali allo sviluppo esistenziale. La scuola ha bisogno di una pluralità di operatori, la richiesta formativa è troppo alta e complessa per la singola professionalità insegnante, formare al futuro richiede cooperazione sistemica tra le diverse componenti *formative e di servizio alla persona*, in grado di mobilitare tutte le risorse interne ed esterne ai contesti scolastici.

La forza interculturale starà ancora per molto tempo nelle istituzioni educative, negli insegnanti, negli operatori sociali. Per questo bisogna investire in un *immaginario educativo*, diverso dai tempi precedenti, scrollarsi di dosso limiti e credenze che vincolano i soggetti, uscire dalla filosofia dell'impossibilità, di pseudo-regolamenti che vincolano. L'intercultura non ha regolamenti perché è un processo vivo, richiede altri paesaggi e passaggi in grado di cogliere il disagio culturale, la difficoltà, lo spaesamento negativo, l'incertezza, verso nuove aspettative, nuovi ascolti, risonanze, verso nuove emozioni, cognizioni.

E per chiudere...

vorremmo fare riferimento al discorso di Santos B.S., (1999), *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra, CES.

Noi abbiamo il diritto dell'uguaglianza ogni volta che la nostra differenza ci pone in una situazione di inferiorità e di disuguaglianza, come noi abbiamo sempre diritto alla differenza ogni volta che l'uguaglianza tende a spogliarci delle nostre proprie caratteristiche.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris.

- Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma.
- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Benedict R. (2010), *Modelli di cultura*, Laterza, Roma-Bari 1934.
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Calamandrei S. (2016), *L'identità creativa*, Angeli, Milano.
- Clifford J. (1993), *I frutti puri impazziscono: etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*, Bollati Boringhieri, Torino 1988.
- Demorgon J. et al. (2003), *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Anthropos, Paris.
- Ellerani P. (2014, a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa, Lecce.
- Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola, per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Freire P. (1971), *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Giddens (2000), *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna.
- Glasersfeld E.V. (1998), *Il costruttivismo radicale*, SSS, Roma.
- Honneth (2000), *La lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano.
- Kardiner A. (1965), *L'individuo e la società*, Bompiani, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire*, Unicopli, Milano.
- Mead M. (1988), *Popoli e paesi*, Feltrinelli, Milano.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento come trasformazione*, Cortina, Milano.
- Ortiz F.F. (1940), *Contrapunteo cubano del tabaco y el azucar*, Jesus Montero, Catedra, Madrid 2002.
- Padoan I. (2012), *Pensare l'intercultura*, in *Intercultura e cittadinanza*, Siped, Tecnodid, Napoli.
- Rama A. (1982), *Transculturación narrativa en América latina*, Siglo Veintiuno Editores, Mexico, in S. Brancato (a cura di), *Transculturalità e transculturalismo*, www. Le Simplegadi 2004.
- Said E.W. (1999), *Orientalismo*, Feltrinelli, Milano.
- Tarca L.V. (2001), *Differenza e negazione*, Città del sole, Napoli.
- Taylor C., Habermas J. (1992), *Multiculturalismo: lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli Milano 1998.
- Tylor E.B. (2010), *Primitive Culture*, Nabu Press, Firenze 1871.
- Zoletto D. (2012), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa.

Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di marzo 2017

