
Editoriale

Intercultura e Cittadinanza
Michele Corsi

Studi e ricerche

Intercultura e dialogo interreligioso
Franca Pinto Minerva

Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza
non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma
Alessandra Casalbore, Massimiliano Fiorucci

A Community within and between Communities:
Multiculturalism, Education, and the Experience of Romani People in Australia
Riccardo Armillei

Public playgrounds as environments for learning citizenship.
Notes from the Scientific Research Community: 'Plurality and Diversity in Urban Context'
Davide Zoletto, Danny Wildemeersch

Challenges of School Leadership in Ethiopian Primary Schools: Teachers' and Principals' Perceptions
Fekede Tuli, Marco Catarci

Parcours de formation universitaire et démarche interculturelle
Pascal Lafont, Marcel Pariat

Interventi e prospettive

Pensare l'intercultura
Ivana Padoan

Questioni di donne. Eterogeneità e complessità migratoria
Rossella Persi

Intersezioni

La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme
Martine A. Perteceille

La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future
Agostino Portera

Lessico Pedagogico

Interculturalità
Michele Caputo

Recensioni e segnalazioni

a cura di *Rossana Brambilla, Carmela Covato, Loredana Perla, Giorgia Pinelli, Giuseppe Spadafora*

Pedagogia oggi 1/2012

oggi

Pedagogia



1/2012
SEMESTRALE
SIPED

Intercultura e cittadinanza

**Franca Pinto Minerva / Agostino Portera
Massimiliano Fiorucci / Ivana Padoan / Pascal
Lafont / Marcel Pariat / Martine A. Perteceille
Danny Wildemeersch / Fekede Tuli / Davide
Zoletto / Marco Catarci / Rossella Persi / Michele
Caputo / Alessandra Casalbore / Riccardo Armillei**

te

ISSN: 1827-0824

tecnodid
EDITRICE

Pedagogia oggi

n. 1/2012

semestrale SIPED

Direttore Responsabile

Michele Corsi

Condirettori

Luigi D'Alonzo, Francesco Gatto, Umberto Margiotta, Franca Pinto Minerva, Carla Xodo

Comitato Scientifico

Marguerite Altet, Massimo Baldacci, Vito Antonio Baldassarre, Enver Bardulla, Gaetano Bonetta, Franco Cambi, Claudio Desinan, Gaetano Domenici, Consuelo Flecha García, Franco Frabboni, Luciano Galliani, Antonio Genovese, Larry A. Hickman, Cosimo Laneve, Paolo Orefice, Giuseppe Refrigeri, Luisa Santelli, Cesare Scurati, Francesco Susi, Simonetta Ulivieri, Rosabel Roig Vila, Granese Alberto, Letterio Smeriglio, Leonardo Trisciuzzi, Enza Colicchi

Caporedattori

Anna Gloria Devoti, Loredana Perla, Maria Grazia Riva

Redattori

Michele Caputo, Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci, Maria Cristina Morandini, Ivana Padoan, Simona Perfetti, Rosella Persi

Comitato dei referee

È composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri i cui nomi sono resi pubblici nel primo numero di ogni annata successiva a quella pubblicata. Ogni articolo, anonimo, è sottoposto al giudizio di due revisori anonimi. Il giudizio viene poi comunicato agli autori con eventuali indicazioni di modifica e pubblicato ad avvenuta correzione. In caso contrario, l'articolo non viene pubblicato.

Abbonamento annuo € 35,00

(singolo fascicolo) € 20,00

da versare sul CCP 27238807

intestato a Tecnodid Editrice - Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli

tel 081 441922 - fax 081 210893 - www.tecnodid.it

Partita IVA: 00659430631

Codice IBAN: IT6500760103400000027238807

Hanno collaborato a questo numero

FRANCA PINTO MINERVA: ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia

AGOSTINO PORTERA: ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Verona

MASSIMILIANO FIORUCCI: associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Roma TRE

IVANA PADOAN: associato di Pedagogia generale e sociale, Università Cà Foscari di Venezia

PASCAL LAFONT: enseignant chercheur à l'Université Paris Est Créteil

MARCEL PARIAT: enseignant chercheur à l'Université Paris Est Créteil

MARTINE A. PERTECEILLE: professeure à l'Université de Paris VIII, Vincennes à Saint-Denis

DANNY WILDEMEERSCH: full professor of Social and Intercultural Pedagogy, Katholieke University of Leuven in Belgium

FEKEDE TULI: lecturer, Department of Pedagogy, Ambo University of Ambo in Ethiopia

DAVIDE ZOLETTO: ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Udine

MARCO CATARCI: ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Roma TRE

ROSSELLA PERSI: ricercatrice di Pedagogia interculturale, Università degli Studi di Urbino

MICHELE CAPUTO: ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bologna

ALESSANDRA CASALBORE: Phd Università degli Studi Roma TRE

RICCARDO ARMILLEI: Phd The Swinburne Institute for Social Research, Swinburne University of Technology of Melbourne in Australia

Si riporta di seguito l'elenco dei membri del Comitato di referaggio dei numeri 1 e 2 del 2010 e dei numeri 1/2 del 2011 della rivista *Pedagogia Oggi*.

Michele Caputo, *Università degli Studi di Bologna*; **Marco Catarci**, *Università degli Studi di Roma TRE*; **Michele Corsi**, *Università degli Studi di Macerata*; **Anna Gloria Devoti**, *Università degli Studi di Siena*; **Massimiliano Fiorucci**, *Università degli Studi di Roma TRE*; **Franca Pinto Minerva**, *Università degli Studi di Foggia*; **Maria Cristina Morandini**, *Università degli Studi di Torino*; **Ivana Padoan**, *Università Cà Foscari di Venezia*; **Loredana Perla**, *Università degli Studi di Bari*; **Simonetta Ulivieri**, *Università degli Studi di Firenze*; **Giuseppe Refrigeri**, *Università degli Studi di Cassino*; **Maria Grazia Riva**, *Università degli Studi di Milano Bicocca*; **Rossella Persi**, *Università degli Studi di Urbino*.

INDICE

Editoriale

Intercultura e Cittadinanza <i>Michele Corsi</i>	5
---	---

Studi e ricerche

Intercultura e dialogo interreligioso <i>Franca Pinto Minerva</i>	11
Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma <i>Alessandra Casalbore, Massimiliano Fiorucci</i>	19
A Community within and between Communities: Multiculturalism, Education, and the Experience of Romani People in Australia <i>Riccardo Armillei</i>	51
Public playgrounds as environments for learning citizenship. Notes from the Scientific Research Community: 'Plurality and Diversity in Urban Context' <i>Davide Zoletto, Danny Wildemeersch</i>	78
Challenges of School Leadership in Ethiopian Primary Schools: Teachers' and Principals' Perceptions <i>Fekede Tuli, Marco Catarci</i>	87
Parcours de formation universitaire et démarche interculturelle <i>Pascal Lafont, Marcel Pariat</i>	101

Interventi e prospettive

Pensare l'intercultura <i>Ivana Padoan</i>	131
Questioni di donne. Eterogeneità e complessità migratoria <i>Rossella Persi</i>	156

Intersezioni

La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme <i>Martine A. Perteceille</i>	171
La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future <i>Agostino Portera</i>	182

Lessico Pedagogico

Interculturalità <i>Michele Caputo</i>	199
---	-----

Recensioni e segnalazioni

<i>a cura di Rossana Brambilla, Carmela Covato, Loredana Perla, Giorgia Pinelli, Giuseppe Spadafora</i>	231
---	-----

Pensare l'interculturalità

Ivana Padoan

Pensare oggi l'interculturalità richiede la comprensione dei processi che governano una società definita postmoderna, iper-moderna, a modernità diffusa. Queste "opposizioni" concettuali, peraltro relative e diversamente interpretate sottolineano nuove ermeneutiche, nuove fenomenologie e analisi comparative alla luce di processi emergenti, quali quelli di globalità, pluralità, mobilità, complessità, liquidità, differenza, fino a comprendere le nuove accezioni di trasformazione, transizione, transculturalità, mediaticismo interculturale. La società post-moderna si presenta in opposizione/differenza con la cultura della stabilità e della durata delle grandi narrazioni della modernità che hanno governato l'occidente a partire dall'illuminismo. Nella società moderna la filosofia, le scienze, le metodologie, gli strumenti della conoscenza e delle prassi, si sono collocati sul modello di continuità e di diversità originando quei concetti e quei processi (multiculturalismo, assimilazione) che hanno dato forma ai contesti interculturali della modernità. Il cambiamento sociale oggi percepito e percepibile, pone il sistema dell'interculturalità all'interno di altre forme. L'interculturalità non è solo la disciplina, la prassi rivolta agli immigrati, non è una didattica e un'organizzazione scolastica o dei servizi sociali. Oggi l'interculturalità governa gli ambiti complessi della politica, delle istituzioni, della comunicazione, dell'economia, dell'esistenza. Sono in relazione non solo le persone, le istituzioni, ma i concetti, le teorie e le prassi. C'è bisogno di una nuova prospettiva di conoscenza interculturale; di una nuova formatività interculturale; ma quali?

Know and act intercultural requires today an understanding of the processes that govern a society called postmodern, ultra-modern or modernity at large. These conceptual oppositions, however, in their relativism and different interpretations are representative of symbolic synthesis, of comparative, interpretative and phenomenological analysis related to emerging processes of in today's society, such as those of globality, mobility, diversity, multilateralism and relativism. The post-modern society show its opposition / difference to stability and duration culture as reported in the descriptions of modernity that ruled the Western countries since the Enlightenment Age. In modern society, philosophy, science, methodologies, knowledge and practices tools, have been set up on the model of continuity and diversity, giving rise to those concepts and processes (multiculturalism, assimilation) that have functioned as pattern for cross-cultural contexts of modernity. Social change today perceived and perceptible allocate the intercultural system within other forms. Intercultural is not only the discipline, the model, the praxis for immigrants, are not an educational program, a school organization or social services. Today intercultural governs complex areas of policy, institutions, communication, economy, daily life. They are in relationship not only to people, and institutions but to concepts, to theories and to practices. we need a new perspective of intercultural acquaintance, new intercultural education and training. But what?

Parole chiave: interculturalità, postmodernità, differenza

Key words: intercultural, post-modernity, difference

Articolo ricevuto: 22 ottobre 2011

Versione finale: 1 dicembre 2011

Ciò che manca al nostro sistema educativo è un insegnamento dedicato all'epoca planetaria che noi viviamo... nulla ci insegna lo stato del mondo in cui siamo. (E. Morin)

Pensare oggi l'interculturalità richiede la comprensione dei processi che governano una società definita *postmoderna, iper-moderna, a modernità diffusa*. Queste "opposizioni" concettuali, peraltro relative e diversamente interpretate (Giddens 2004, Bauman 2002, Augé 1991, Beck 2000, Appadurai 2001), sottolineano nuo-

ve ermeneutiche, nuove fenomenologie e analisi comparative alla luce dei processi emergenti, quali quelli di globalità, pluralità, mobilità, complessità, liquidità, differenza (Bateson 1980, Morin 1998, Ceruti e Bocchi 1985, Bauman 2002...), fino a comprendere le nuove accezioni di trasformazione, transizione, transculturalità, mediatismo interculturale (Mutabazi 2008, Appadurai 2001, Betancourt 2010).

Intercultura e cultura della complessità, sembrano oggi essere al centro di una prospettiva sociale nuova, in cui la differenza formale, le diverse etnie, le migrazioni transculturali tendono sempre più a conglobare sinergie partecipative legate non tanto ad una identità ideologica (per altro ineliminabile), quanto ad una identità sempre più virtuale, che sempre più agisce come potere mediatico ed economico mondiale, con tutte le ripercussioni materiali e culturali sullo stile di vita e di pensiero delle persone (Appadurai 2002)⁵¹.

Nel corso del tempo infatti, l'accelerazione del tema dell'intercultura, attraversa una pluralità di modelli, di movimenti, di azioni, di riflessione disciplinare. In particolare, dalle influenze culturali delle discipline affiliate come l'antropologia, la sociologia, il diritto, si passa velocemente a quelle funzionali, di necessità come la politica, l'economia, l'educazione, per situarsi ora in un processo generale di problematica etica, di cittadinanza sociale e interculturale globale dell'intera società (Demorgon 2002). Modelli di inserimento forzato si sono mescolati a strategie accettate, processi comunque situati differentemente nei diversi paesi del mondo occidentale. Rispetto alle categorie originarie: culturalismo, multiculturalismo, l'acculturazione, inculturazione, assimilazione, l'evoluzione storico-sociale, etica ed economica ha portato a ri-pensare, ri-concettualizzare, a ri-formulare una diversa prospettiva interculturale.

Per comprendere meglio lo sviluppo dell'intercultura dobbiamo inizialmente fare riferimento ai modelli e alle concezioni sviluppatesi a partire dalle grandi migrazioni del '900, a seguito di guerre ed occupazioni, ma non solo, anche a seguito dei movimenti di libertà ed emancipazione dal disagio e dalla povertà, dalla violenza e dal potere. Movimenti che hanno attraversato paesi e culture, portando con sé simboli, rappresentazioni e culture etniche in nome di un nuovo processo esistenziale. Storia, letteratura, diritto, scienze antropologiche e sociali, attraverso i *cultural study*, gli *studi post-coloniali*, *l'historical study of immigration*, la *scuola di Chicago*...), hanno tentato di coniugare i processi di tradizione culturale con il cambiamento sociale e territoriale, con la ricerca di nuove forme, pratiche sociali e istituzioni interculturali. La riflessione sulla stretta interdipendenza tra fenome-

⁵¹ Per Appadurai la società attuale è una *modernità diffusa*. Sono state le tecnologie sviluppate e transitate nelle diverse realtà socio-culturali a creare la rappresentazione del fenomeno dapprima migratorio e di conseguenza di riflessione socio-culturale. Secondo l'autore, centrale è il processo di immaginazione sia individuale che collettivo, ed è attraverso l'immaginazione che si sviluppa l'adattamento alle nuove realtà culturali. Le nuove identità passano attraverso cinque flussi che l'autore chiama *scapes*: *ethnoscapes*, *technoscapes*, *mediascapes*, *financialscapes*, *ideoscapes*.

ni sociali e culturali, tra problemi identitari delle comunità immigrate o uscite dal colonialismo e nuove appartenenze, ha sviluppato, lungo i decenni, diverse esperienze e sperimentazioni interculturali a partire dalle rivisitazioni delle concezioni di *comunitarismo* di C. Taylor (1993), del *dialogo interreligioso* di Panikkar (2002), del *creative commons*, dell'*economia del dono* Mauss (2002), del *differenzialismo* di Boas (2001). È negli anni '60 che il termine intercultura comincia ad essere usato con un significato più socio-culturale globale. Veicolo significativo sono tre accezioni: i movimenti giovanili orientati agli scambi formativi interculturali; le problematiche della differenza nella complessità sociale e culturale; un processo di integrazione linguistica e istituzionale della seconda generazione di immigrati.⁵² Si parla infatti di inter-cultura, interculturalità, interculturalismo, parole e concetti interpretati diversamente in occidente, a seconda della lingua, delle politiche sociali e culturali, delle esperienze. Le concezioni e le prassi si presentano tuttavia sfumate e funzionali ai differenti processi a cui corrispondono le norme e le forme istituzionali. Il lessico unitario di intercultura si esprime soprattutto nel tentativo di mobilitare e di superare i concetti di acculturazione, di multiculturalismo e di assimilazione, rappresentativi di forme e di significati autoritari del rapporto fra stato di accoglienza e comunità etniche diverse. Questo lessico unitario pur nella differenza di significati, ideologie, forme e pratiche, ha una origine proveniente da una doppia collocazione storico-geografica: anglosassone e latina. Le culture più coinvolte, come la francofona, l'anglosassone, la canadese, la latino-americana, hanno rappresentato un riferimento essenziale per la sua concettualizzazione, così come per le sue prassi.

In seguito, in Europa, il termine va assumendo progressivamente una risonanza più etica e filosofica, più educativa e politica, mentre nei paesi latini, il termine segna maggiormente l'investimento sociale ed emancipativo. Il supporto culturale proviene inizialmente da filosofie comunitarie e personalistiche, dalle critiche alle teorie del liberalismo e dell'individualismo (Locke, Hobbes, Rawls); da ermeneutiche del dialogo, del rapporto io-altro, dell'etica sociale e individuale. Individualismo, soggettivismo, identità, assumono il punto di vista etico-sociale di condivisione (Habermas 1981) cittadinanza e convivenza, capaci di dare senso alle scelte individuali e sociali delle persone e delle comunità. Nelle americhe latine, il tema dell'emancipazione, della libertà, della storicità in evoluzione (Betancourt 2001), il processo interculturale consiste nell'esercizio di mutua interazione tra culture, capace di portare verso una ragione etica interdiscorsiva le culture differenti (Caputo 2003). In Italia il termine è assunto in particolare nell'ambiente educativo e sociale, e da qui transita negli apparati amministrativo istituzionali e legislativo-sociali dell'educazione e delle politiche per l'immigrazione con significati e azioni differenti. La riflessione pedagogica insiste su alcuni indicatori fon-

⁵² Un'immigrazione di scelta e di miglioramento rispetto all'immigrazione obbligata d'inizio secolo.

damentali, in particolar modo l'integrazione e l'inserimento, l'aiuto e la mediazione nella multi-appartenenza.

Negli anni '80, malgrado la prevalenza del modello culturalistico e riduzionistico occidentale, rispetto alla pluralità e alla mobilità interculturale, emerge un nuovo punto di vista. Vi è il tentativo di uscire dalle categorie culturali omogenee e antinomiche per entrare in una dimensione di riconoscimento della diversità delle culture, della non riducibilità delle singole culture ad uno stesso paradigma, della valorizzazione del processo di integrazione. Non si è interculturali in un processo acritico di accettazione, né in un processo di adattamento o assimilazione. Non va dimenticato tuttavia che il concetto di integrazione⁵³ non è molto distante dalla concezione assimilatrice. Anche in situazioni democratiche si tratta comunque di integrare la diversità ad una presupposta normalità o comunque alla partecipazione maggioritaria.

Sarà poi negli anni '90, che l'ordine del discorso interculturale si fa sentire in maniera prepotente nell'evoluzione della società. I radicali cambiamenti politici, i modelli culturali di nuovo in movimento, un nuovo movimento migratorio fatto di individui in fuga e in cerca di benessere, individui e soggetti in cerca di libertà ed emancipazione, con una cultura competitiva, pongono una domanda di interculturalità, meno assimilatoria e più paritaria. Un discorso che necessariamente preme più sull'*inter* che sulla diversità culturale, con un carico di problematiche complesse, che vanno dalla necessità di nuovi modelli di riconoscimento identitario, culturale e sociale e di nuove esistenzialità organizzative: abitazione, famiglia, formazione, lavoro, responsabilità sociale ed istituzionale, cittadinanza e religione, in contesti di immigrazione globale, di transizione e di mobilità. Gli anni '90 sembrano coniugare le due anime dell'apertura interculturale, quella anglossassone e quella dell'America latina. Non siamo più di fronte all'immigrazione povera ed analfabeta, ma all'incrocio (cross cultural) con nuove domande culturali e sociali di individui, di comunità, di organizzazioni ed istituzioni differenti, che investono lo sviluppo economico, architettonico, infrastrutturale, culturale e formativo della nostra società, uno sviluppo che pone necessariamente in primo piano, l'esigenza di confrontarsi con il paradigma dello sviluppo sostenibile (umano, fisico, sociale ed economico) nel territorio locale come in quello globale.

Il salto qualitativo dell'interculturalità passa quindi dalla concezione di inserimento delle diversità emersa con le prime, seconde e terze migrazioni, alla migrazione attuale che si rappresenta più fluida e complessa, trasversale e culturale,

⁵³ Nella lingua italiana, il termine integrazione significa il processo di costruzione di un intero a partire da parti. La parola, anche a causa di un uso non preciso nel passaggio dal suo campo semantico latino, all'inglese e al francese, ha abbandonato la connotazione processuale per reificarsi nel suo prodotto. Molte parole mal tradotte o di stratificazione storico-semantica vivono questo processo significatorio. Come dice Lakoff (1980), prevale un significato più come prodotto che come processo, come ad esempio il concetto di *differenza* interpretato più come prodotto che come processo dinamico dell'esistenza come evoluzione.

come le nuove economie, le delocalizzazioni, il cambiamento del lavoro, le nuove problematiche di libertà politica ed individuale, di emancipazione, di parità e legalità, che richiedono progetti di vita, di sperimentazione di altre possibilità, modalità di altri luoghi, di altre esistenze.

Il processo dell'interculturalità diventa un processo complesso della società della conoscenza, un processo nel quale siamo tutti implicati e richiede dunque un'interrogazione di come e cosa potrà diventare una società in cui i nativi stessi, non deterranno più un primato indiscusso, ma comparteciperanno a un nuovo processo culturale, sociale ed istituzionale dove l'interculturalità diventa l'indicatore obbligato.

Diventa quindi necessario procedere ad un intervento di individuazione di una nuova epistemologia di fondazione dell'interculturalità per riorientare la concettualizzazione e la progettazione in termini di compartecipazione e contributo al miglioramento delle condizioni di vita di ogni individuo immigrato e non. La concezione interculturale riporta *il soggetto nativo* dentro la relazione *interculturale* e domanda un processo di reinterpretazione delle nuove forme di esistenza che richiedono ad ogni soggetto la risorsa cognitiva del cambiamento, della trasformazione, della mobilitazione, della co-abitazione (Merleau Ponty 1965).

1. MONDI CULTURALI E MONDI INTERCULTURALI

Rispetto ad una legittimazione storica, concettuale e formale, l'idea di cultura sembra oggi "cambiata di segno". Nella storia è stata formalizzata in senso giuridico, descritta in termini di civiltà, civilizzazione, socializzazione, comunitarismo, forme acquisite in quanto partecipate da membri sociali. Già Tylor nel 1871, ne sottolineava il carattere acquisito, non naturale, criticando l'antropologia naturalistica che sottolineava un'attribuzione di senso ai segni fisici. Nella modernità la cultura viene rappresentata da due orientamenti concorrenti.

Da un lato la condizione di diversità di origine, la provenienza da ceppi diversi, dall'altro il ceppo unitario e il meticciamento dell'umanità, modello perseguito dalla corrente evoluzionistica del 19° secolo. La concezione culturale europea viene in seguito influenzata dalla filosofia tedesca che designa l'importanza, il valore dell'opera dello spirito sulla cultura, della lingua, della religione, della morale, in opposizione alla tecnica, che definisce le particolarità dei popoli e delle comunità. In questo senso la cultura rappresenta la condizione della conoscenza della forma, della mente, in opposizione alla tecnica.

Con Durkheim (1898) la cultura cambia di segno, esce dalle logiche illuministiche dell'antropologia del tempo, dalle logiche estetico-spiritualistiche tedesche, e si propone come essenza sociale; viene presto configurata a partire dalle comunità e dalle istituzioni, e si declina nelle pratiche e nelle tecniche.

Con il '900 l'idea di cultura si ridefinisce nelle forme del differenzialismo e del funzionalismo. Malinowski (1944-1996) infatti, sente la necessità di situare le ci-

viltà dentro il tessuto della loro storia e di dare conto di una coerenza interna. In questo senso la società si esplica nella cultura e viceversa. Non si tratta di gerarchizzare le differenti società ma di dare conto dei diversi bisogni espressi. La vita sociale, sottolinea Parsons (1959), necessita di simboli condivisi della tradizione culturale che racchiude le rappresentazioni di riferimento per gli appartenenti.

La concezione strutturalistica-funzionale del tempo, fonda il controllo mediante un insieme immateriale di idee, di valori trasmessi socialmente dall'educazione. In fondo l'idea dominante è che la cultura dà forma alla società e ne assicura la riproduzione. Tuttavia in America, fin dagli anni '30, i linguisti e gli antropologi come Mead (1935, '50, '63), Benedict (1946), Sapir (1972), sottolineano l'importanza delle differenze culturali (memorabile i testi della Mead sugli adolescenti e sulla condizione maschile e femminile), in quanto sorgenti profonde dello sviluppo della personalità. La corrente differenzialista (Boas (1911), promuove il concetto di relativismo, rinforzato poi dalle correnti del decostruzionismo e del costruttivismo di Deleuze (1972), del post strutturalismo di Foucault (1977) e del pragmatismo strutturalistico dei nostri giorni (Agamben 2008, Butler 2006), corrente da cui derivano le concezioni contemporanee del pensiero postmoderno.⁵⁴

Il fatto, per esempio, che gli eredi di Boas non siano stati sufficientemente riconosciuti nell'evoluzione della filosofia differenzialista verso il transculturalismo (vedi Ortiz 1940), questo dimostra come le interpretazioni culturali, siano sovente intrise di paradigmi ideologici e storicistici. In sintesi la cultura del '900, in particolare quella europea, si è sviluppata concentrandosi sull'aspetto storicistico delle identità culturali locali, e, in situazione di colonizzazione, si è sviluppata la necessità di assimilare più velocemente possibile le culture locali alla cultura dominante o rappresentativa. In quest'ottica gli editti della Repubblica di Venezia andrebbero studiati e rivisti come modello ante litteram di capacità di integrazione e adattamento delle diverse culture, con le quali la Repubblica entrava in contatto.

Se la definizione di cultura è una definizione storica ancorata ad una struttura identitaria locale, la cultura si esprime all'interno di un logos definito dai paradigmi del suo contesto.

Se si è costruita lungo la storia, come sottolineano anche Mutabazi E. e Philippe P. (2010) la nozione di cultura è caratterizzata da una stabilità ambientale, da una stabilità di pratiche, da una stabilità di regole. La canalizzazione degli sforzi, di coesione sociale, sviluppa una dimensione comunitaria di reciproco riconoscimento prima di diventare logos culturale di diritto, di educazione.

⁵⁴ Il differenzialismo originario non aveva nessuna intenzione di esprimere un giudizio di valore sulla superiorità di un popolo o di un'etnia sull'altra: esso nega l'etichetta di teoria razzista assegnata dai suoi oppositori (politica delle differenze).

La definizione di cultura nel mondo occidentale è rappresentativa di un sistema, di un dominio storico, politico, religioso ed economico, sufficientemente omogeneo, monoculturale, monoreligioso, monoeconomico, monocentrico (eu-rocentrico), sostenuto dal *logos razionale* a fronte di differenze di altri *logoi* epistemologici.

Il cambiamento sociale avvenuto con il processo di globalizzazione pone altre prospettive all'occidente, richiede un cambiamento paradigmatico in vista della complessità di pluralità e diversità/differenza di logos. In questo senso una ragione al singolare mal si coniuga con una ragione al plurale."Il monocentrismo di una cultura mal sopporta la policentricità delle culture e la discorsività al plurale" sottolineano M. Borelli e R.F. Betancourt (2011). Il processo di partecipazione a più registri e dimensioni richiede quindi una nuova *acculturazione*⁵⁵ del pianeta, da qui le responsabilità dei singoli modelli culturali, di costruire un'altra prospettiva di comprensione del fenomeno interculturale.

Mutabazi sottolinea, come la grande differenza ad esempio tra la cultura occidentale e la cultura africana, stia in una concezione diversa del tempo e della relazione. Una visione monocromica del tempo e della relazione non riesce a rispondere ad un approccio come quello del tempo circolare, dei legami circolari, della capacità di vivere nel presente e di agire nel presente, invece di restare nell'eredità del passato, negli schemi mentali deterministici o nelle aspettative. Falso pensare che le energie del tempo richiedano più tempo. Il tempo interculturale non si registra solo sul piano quantitativo (quello economico) ma su quello qualitativo.

È nel presente che agisce la qualità. L'investimento sul tempo è l'investimento sulla circolarità del tempo presente. La *vision* del tempo presente mette in moto le energie del tempo che sono superiori a quelle dello spazio perché coinvolgono le dinamiche circolari, euristiche ed abduitive della differenza e dell'evoluzione.

Derrida (1971) sottolinea la grande difficoltà di cogliere la portata della differenza nella logica della razionalità occidentale. Per Betancourt (2011), il modello occidentale impedisce un dialogo con le altre culture perché la sola interpretazione possibile è all'interno dei processi coperti dalla cultura occidentale. Solo la de-razionalizzazione della cultura può portare a un pensiero interculturale. Betancourt sottolinea come le forme culturali diverse dalla razionalizzazione, da ciò che egli chiama "amministrazione del pensiero cognitivo", portano con sé il valore della differenza e della diversità.⁵⁶ In realtà il rapporto quotidiano con la diffe-

⁵⁵ Per processo di acculturazione si intendono quei "fenomeni che si verificano quando gruppi di individui appartenenti a culture diverse stabiliscono un contatto diretto e continuo con conseguenti cambiamenti dei modelli culturali originali di uno o di tutti e due i gruppi" (Redfield et al., 1936).

⁵⁶ Derrida ha insistito nel mettere in guardia dal concepire la decostruzione semplicemente come un metodo d'interpretazione. La decostruzione diventa necessaria per comprendere come le forme culturali dipendono da logiche non sempre evidenti e comprensibili e che lo svelamento è

renza ci deve portare a comprendere la complessità fondamentale ed esistenziale di quell'*inter*, di quel semantema insito nella "metafora concettuale" (Lakoff et alii 1998) che cambia la logica del culturale. Nella realtà quotidiana il rapporto con la differenza non è mai radicale perché i rapporti tra le diverse culture sono piuttosto complessi. Nella società dello *shifting*, dice Serres, vi è un rischio di annacquare le differenze, di aggiustarsi a quotidianità somiglianti, sottovalutando le diverse geneesi verso un paternalismo, un assistenzialismo democratico coloniale dei rapporti. Dice bene la Santerini, quando sottolinea l'ingenuo differenzialismo nell'affrontare l'interculturalità delle forme pedagogico-educative della scuola in Italia. I processi interculturali, dice Serres, vanno affrontati tenendo sotto governo sempre tre condizioni, la geneesi, lo statuto problematico della comunicazione e la differenza.

Dunque un serio discorso sull'interculturalità quale senso può assumere, in riferimento alla singolarità delle culture? Michel Serres (1991) ha ben dimostrato che il "metissage" costituisce l'identità di ogni cultura, scientifica antropologica e storica. Ogni cultura è "tigrata, tatuata come un vestito di Arlecchino". Se si vanno a cercare le componenti, queste sono come un patchwork irriducibile. Il "metissage" tuttavia non è l'identità di una cultura, ma la fonda. In una dimensione interculturale è antinomico porsi davanti alla dialettica, oggi ancora pervasiva, tra ontologia o funzionalismo.

Da un lato la questione puramente ontologica ci porterebbe a ragionare ancora sui processi identitari, tra io e altro, tra diversità e differenza, tra storicità e presenza. Dall'altro, l'aspetto funzionale porterebbe l'attenzione sui processi di multiculturalismo, di assimilazione, di acculturazione e inculturazione, funzionali all'integrazione dei propri paradigmi politici ed istituzionali. Ambedue i paradigmi, se astrattamente potrebbero essere concepiti come valore e necessità pragmatica, in realtà concettualmente sono di ordine logico a-fondativo separato, (M. Pretceille 1999, pag.9), l'uno di fondamento e l'altro di strumentalismo. A seconda del punto di vista l'uno preme sull'altro riducendone il portato e il significato/valore di interazione e dunque di interculturalità. I due semantemi che indicizzano la parola interculturalità sono *inter e cultura*. Dunque l'ontologia e il funzionalismo della nostra storia interculturale, sono parametri spuri per spiegare l'interculturalità. Per affrontare oggi il mondo interculturale bisogna ridurre i piani ideologici dell'ontologia ed empirici del funzionalismo, per affrontare i processi e i contenuti alla luce di una rivisitazione, ripensamento, trasformazione delle premesse storiche e dei contesti culturali in cui si è costruita. Oggi si tratta di ripulire dalle incrostazioni ideologiche forme e concezioni storiche che possano dare un contributo ad un processo sostenibile di mondo interculturale-

necessario per affrontare il problema dell'interculturalità sotto un'altra dimensione: il superamento di categorie oppositive per andare verso un processo relazionale non necessariamente relativistico ma intriso della complessità che le relazioni comportano.

transcontestuale. Morin in un testo “Relier le connaissances”(1999) pone in luce la necessità che l'occidente rilegga il sapere attraverso l'interculturalità tra i saperi.

Prima di concepire l'interculturalità costruita sulle razze, prima di concepire l'interculturalità sulle forme riduttive della sociologia dell'immigrazione, dell'antropologia culturale, dell'inculturazione linguistica, dell'educazione interculturale, è necessario che la cultura rilegga i costrutti concettuali alla luce dello sfondo meticcio con la quale la cultura si è costruita. Potremmo sottolineare che non solo la cultura ha bisogno di questo, ma anche le prassi, le azioni di coloro che intervengono nel processo interculturale hanno storia, hanno politica, hanno socializzazione e personalizzazione meticcia. Solo in questo modo è possibile pensare a un'educabilità (condotta) interculturale, a un'interdipendenza (delle diversità), a una concezione evolutiva della differenza. A sostegno di una dimensione interculturale più che le culture, sono intervenute le politiche comunitarie, in Europa come nel resto del mondo. L'iper-pluralità e complessità migratoria della nostra società attuale, ha trovato un orientamento, una direzione di senso significativa nei protocolli della comunità europea e delle istituzioni europee e internazionali che sollecitano la promozione di processi orientati ad un approccio interculturale, al riconoscimento del valore aggiunto di nuovi meticciati favorendo la mobilità mondiale, la pluralità e la transizione degli individui e dei popoli. Questa dimensione tuttavia marca una contraddizione. Da un lato le condizioni del processo interculturale nella misura in cui vengono legittimate da realtà sovranazionali, funzionano da deterrente nei processi di riduzionismo interculturale verso un riconoscimento di valore e di identità. Il fatto tuttavia che sia la funzione strumentale a condurre la logica interculturale, preme sull'ontologia del processo interculturale, valorizzando i processi economici più che i processi esistenziali complessi.

Il sistema economico ad esempio, rappresenta oggi uno dei valori prioritari nel processo interculturale tanto da diventare un sistema di traducibilità e di transizione dei valori quali, il riconoscimento umano, identitario, le relazioni familiari, i diritti di cittadinanza, l'educazione e la scuola, un'esistenza paritaria, uno sviluppo sostenibile dei contesti sociali ed esistenziali. Si sta andando verso un nuovo culturalismo di stampo economico-globale? A cosa si riduce allora la comprensione del mondo, delle differenze? Della polisemia culturale, le ultime ricerche biologiche bio-cognitive sostengono che lo sviluppo umano e l'evoluzione della specie devono all'errore, alla diversità, la sua evoluzione, viene da chiedersi se la direzione economico monoculturale porti verso un'evoluzione o una regressione della specie?

Forse non abbiamo ancora capito bene cosa vuol dire interculturalità, forse dobbiamo osservare, studiare, comprendere e impegnarci ancora di più.

2. PERCORSI DELL'INTERCULTURA

Se ripensiamo alla storia dei processi interculturali, la centratura è prevalentemente situata sull'immigrazione. Anche in questa direzione, leggere un percorso evolutivo qualitativo, in termini di cambiamento sembra piuttosto ingenuo. L'implementazione è diversificata nei vari paesi, a seconda dei modelli più o meno multiculturali. Sono riscontrabili norme istituzionali più o meno applicate e perseguite, a volte contraddittorie; direttive, proposte e progetti di inserimento, di integrazione, di accompagnamento, di socializzazione, di cittadinanza, diversamente situate. Sono esempi il sistema *melting pot* anglosassone, le zone *Zep* della Francia, il modello *separatista-differenziale* della Germania e della Svizzera tedesca, il modello multiculturale dei paesi nordici.

In Italia, ad esempio, il tentativo di implementare un sistema interculturale presenta una concezione umanistica e valoriale difficile da tradursi in prassi trasferibili dalla scuola, ai servizi di assistenza, al lavoro, alla cittadinanza; una dimensione spesso in contraddizione con una legislazione piuttosto ambigua nell'esplicitare il rapporto tra valore dialogico e di riconoscimento dell'alterità, con le azioni di inserimento. Per cui in campo internazionale i processi e i risultati non sono chiaramente riscontrabili in termini di realtà evolute ed integrate tout court, ma come esperienze e processi anche positivi, ma a macchia di leopardo.

I sistemi implementati comprendono sia le diverse emergenze che hanno investito i paesi in condizione di essere luoghi di immigrazione⁵⁷ causata da povertà e difficoltà, come le esperienze migratorie più legate alle libertà politiche, alle mobilità trasversali connesse alle migrazioni intergenerazionali.

Le nuove migrazioni rappresentano tuttavia una problematica più complessa che coinvolge maggiormente cittadini residenti e immigrati dei diversi paesi. Gli stessi paesi di accettazione presentano un'instabilità politica ed economica che mal si coniuga con la pluralità di questioni che pone l'attuale immigrazione: alle difficoltà economiche e politiche si correlano prepotentemente domande di scelte culturali, di emancipazione ed uguaglianza, di ricongiungimento, di new economy, di sviluppo di esperienza e di sperimentazioni. Sono migrazioni identificate con una nuova generazione di giovani fuoriusciti dai propri paesi in cerca di un benessere migliore, di un'esistenza differente per un'intergenerazione di giovani qualificati, in un contesto di mobilità maschile e femminile, a seguito di cambiamenti professionali o di fuoriuscita dal lavoro, una mobilità economica, più che sociale.

La documentazione della difficoltà attuale del processo interculturale viene sottolineata nei diversi ambiti esistenziali: educativi e di intervento sociale, ma emerge soprattutto nei contesti di cittadinanza, nella formalizzazione e

⁵⁷ L'immigrazione data da sempre, ma è continuamente riattualizzata e le sue ideologie rinforzate, a seguito delle grandi guerre nell'occidente, ora delle rivoluzioni planetarie, dell'evoluzione economica o del benessere sociale e culturale.

nell'istituzionalizzazione. Negli incontri nazionali e internazionali, paesi, popoli e comunità che si sono distinti in progetti e legislazioni innovative, come il Canada ad esempio, che vanta una storia dell'immigrazione importante (non necessariamente debole), con diversi risultati eccellenti, si continua a presentare riforme, progetti e programmi sui nodi critici dell'interculturalità: le nuove povertà, le nuove discriminazioni, le difficoltà di emancipazione e legalità, l'educazione e la formazione, l'incertezza e la difficoltà del lavoro nella nuova modernità. Lo stesso accade in altri paesi considerati esperti nell'immigrazione: Olanda, Germania, Francia; accade nei paesi di giovane/antica migrazione (sud-nord) come l'Italia; accade nei nuovi paesi dell'Est Europa, in Africa, nei paesi Arabi, paesi ora sottoposti a forti ondate di immigrazione e di domanda politica, emancipativa, economica, culturale e sociale.

Con la nuova condizione di società globale e complessa bisogna quindi rivedere alcune categorie interpretative e di azione rispetto all'interculturalità, categorie che complementano differenti processi di relazione fra culture diverse e di promozione di nuovi *ascolti* e comprensione delle reciproche differenze. Per essere chiari è necessario rivedere, ripensare, anche se velocemente, le categorie significative con cui l'interculturalità si è definita o evoluta, a partire dalle diverse ondate migratorie, e verificare se queste categorie sono ancora attendibili nella nostra attuale società, postmoderna. Pensiamo alle concezioni di inserimento, di integrazione, di solidarietà, di accoglienza che l'occidente ha categorizzato in tutte le forme, ma che non sembrano assolutamente categorie reciprocamente assumibili, o alla categoria dell'inclusione, che corre il rischio di una nuova concezione assimilatoria, nuova forma di neoculturalismo europeo e mondiale.

In un articolo del 2009, Cristiane Perregaux⁵⁸ sottolinea, casi alla mano, che il processo di integrazione nelle scuole sia rappresentato da un doppio fenomeno di appartenenza culturale, non facilmente assumibile dai soggetti implicati⁵⁹.

Maman d'Algérie: «Il ramenait ses devoirs de l'école et après moi je lui ajoute toujours des devoirs, alors lui il me dit: pourquoi j'ai fini les devoirs du maître, pourquoi tu m'ajoutes toujours des devoirs? Alors je lui dis: parce que si le Français fait un effort, nous on doit faire deux efforts. Alors il m'a dit: mais moi je suis français! Alors je lui dis: oui, tu es français,

⁵⁸ C. Perregaux "A l'école de interculturalité" In Resonances n.9, Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS). Canton du Valais. Suisse. Projet National de Recherche 52 (no 405240-69005) du Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique.

⁵⁹ Anche secondo la nostra esperienza pluriennale ed europea di ricerca e progettazione formativa in situazione di immigrazione, la difficoltà dell'apprendimento linguistico del paese di accoglienza, crea differenzializzazione scolastica. Il mantenimento della lingua nativa non sempre è considerato nell'istituzione di accoglienza, in molti paesi l'apprendimento della lingua naturale viene tenuto separato dall'istituzione scolastica, in situazione di volontariato, di istituzione privata, o in famiglia. Le famiglie stesse a volte ne sostengono la differenziazione.

d'origine algérienne. Alors il me dit: ah, alors il faut un effort pour un Français et un effort pour d'"origine algérienne". Je lui dis: oui».

In realtà il processo interculturale non è un processo unilaterale a una via, ma a più vie (la struttura accogliente e la domanda di accoglimento) e richiede un'implementazione interattiva, *un sentimento* di costruzione del processo interculturale consapevole. Spesso il valore e il sentimento si dislocano in processi secondari rispetto alle rappresentazioni istituzionali primarie, nelle relazioni più reciprocanti, nella costruzione e nelle situazioni di parità. È più facile che passi un sentimento di reciprocazione fra pari piuttosto che nel rapporto istituzionale della scuola o del rapporto insegnante-famiglia-allievo, lo stesso vale nei servizi sociali e nel lavoro.

La ricerca della Perregaux evidenzia inoltre che nel processo interculturale, la frequenza scolastica, ad esempio, dei figli maggiori e il loro coinvolgimento sociale, può essere una transizione di processi interculturali positivi, come di vincoli di integrazione. Gli scenari proposti dalla scuola e gli scenari espressi in famiglia possono creare un corto circuito critico in senso positivo o negativo e funzionare da integratore o da separatore nei confronti dell'interculturalità (cittadinanza, progetto personale dei soggetti, inserimento sociale ed istituzionale). Da qui un invito alla scuola di curare di più la relazione scuola-famiglia, ma soprattutto di predisporre un progetto di accoglienza che funzioni da *pilotage* per un processo culturale allargato.

Vi sono infatti troppe modalità obsolete nelle azioni di educazione e di formazione interculturale. L'esperienza di chi scrive, a partire dagli anni 1999 a tutt'oggi, con gli italiani all'estero, nei consolati e nelle scuole di diversi paesi europei a forte immigrazione, presenta dati ancora troppo sconcertanti. L'interculturalità viene spesso rappresentata:

1. in primis, dall'apprendimento linguistico della lingua del paese,
2. con scarsi inserimenti e integrazione della lingua nativa,
3. da indifferenza con le comunità immigrate, salvo le feste folkloristiche,
4. con rari incontri socio-educativi con la famiglia d'origine,
5. con la presenza di curricula differenziali, quasi un vero stigma sociale⁶⁰.

⁶⁰ Nell'anno scolastico 2009-2010, secondo i dati dello *Statistisches Bundesamt* (Istituto federale tedesco di statistica), rielaborati dall'ambasciata italiana a Berlino, il tasso di connazionali nelle *Sonderschulen* è rimasto invariato all'8,5%, contro il 6,5% dei turchi e circa il 5% di greci e spagnoli, molto più vicini al 4,4% dei bambini tedeschi. Record in Baviera. Il dato tocca il 10% nei Land più ricchi della Baviera (9,8%) e del Baden Württemberg (10,4%), regioni che dagli Anni '50 ai '70 hanno accolto migliaia di braccia italiane e turche. Mentre è inferiore nei Land del nord (in media tra il 5 e il 6%) e bassissimo a Berlino (2,3%), capitale che offre ottime scuole bilingui e che, storicamente, è stata interessata da un tipo di immigrazione più variegata. Nell'anno passato, inoltre, il 39% degli italiani nelle scuole tedesche ha frequentato le *Hauptschulen*, il 25% le *Realschulen* (gli istituti tecnici), il 18% i licei e il 12,25%, infine, le *Gesamtschulen* (il modello di scuola media integrata, parificata al liceo). Non che, con il tempo, non siano stati fatti leggeri progressi: «Negli Anni '90 la

E in Italia? Milena Santerini (2007 pag.15 e 16) sottolinea: “l’elaborazione dell’interculturalità è stata compiuta specialmente in Italia secondo prospettive di essenzialismo e di differenzialismo... ovvero la riduzione delle culture a nuclei circoscritti di contenuti atteggiamenti idee e valori,” ad esempio: le feste, la cucina, la musica, i giochi, le fiabe, come una serie di tratti quasi sempre stereotipati e artificiali”.⁶¹ La diversità viene sottovalutata con il riduzionismo di individui alla cultura supposta e la definizione attributiva, separatista e identica di caratteri culturali deterministici nei diversi paesi come se, ogni paese visse in una stereotipia confinata al territorio⁶².

In effetti, un acceleratore del processo di integrazione culturale, vedi ad esempio, la sperimentazione internazionale del Carnevale dei bambini di Venezia, le sempre più frequenti manifestazioni sportive, di teatro e di arte internazionale dedicate a fasce di età giovani che trovano spazio e accoglienza sempre maggiore negli enti di promozione, o i forum interculturali degli studenti, richiedono nuove simbologie di coinvolgimento sociale sempre più allargato.

Esperienze, come quelle del Master in Comunicazione e Linguaggi non verbali (dal 1999), dei Master del CIRFA, del Master sull’Immigrazione, dell’Università di Venezia, vedono la frequenza di diversi figli di immigrati italiani provenienti dall’estero e di iscritti provenienti da diversi paesi. Le esperienze di apprendimento e le comunicazioni dei partecipanti convivono nella diversità di provenienza, in una ricerca di personalizzazione del processo formativo all’interno di una contenenza sociale ed istituzionale, il cui obiettivo non è quello di omologare ma piuttosto quello di correlazione pluralità di modelli e processi interdisciplinari dove l’interculturalità, a diverso agire, è sia condizione che processo⁶³. Nel master, la presenza di condizioni interculturali richiede una didattica

percentuale degli italiani nelle *Hauptschulen* era al 60%», ha spiegato a *Lettera43.it* la sociologa italiana Edith Pichler, autrice del libro *Junge Italiener zwischen Inklusion und Exklusion* (Giovani italiani tra inclusione ed esclusione), pubblicato a fine 2010, «e quella degli iscritti al ginnasio al 12,7%. A Berlino i nostri connazionali nei licei sono addirittura saliti al 50,6%». www.lettera43.it. Vedi anche la ricerca di chi scrive pubblicata nel 2005, *Promuovere interventi integrati di sostegno allo svantaggio comunicativo linguistico e culturale per l’integrazione scolastica e sociale dei figli degli italiani all’estero*, in *Università Italia: un progetto integrato per il successo scolastico l’integrazione e la formazione degli italiani all’estero*, Edizione MAE.

⁶¹ In Francia questa politica viene chiamata *l’interculturalità cous cous*, (vedere il film di Abdel Kechiche).

⁶² La dinamica interculturale italiana è relativamente coerente e pertinente. L’Italia sembra preoccupata della propria integrità culturale quasi da voler rimuovere la propria storia di paese migratorio per eccellenza. La debolezza politica, strategica, sociale e formativa dei processi allargati di interculturalità, l’incapacità di comprendere altri modelli culturali, di comprendere il meticcio di cui l’Italia stessa è matrice all’interno come all’esterno, ha lasciato alla scuola, all’assistenza sociale e alla polizia la maggior parte l’azione del processo interculturale.

⁶³ Abbiamo sottolineato precedentemente il rischio tautologico di parole identificate contemporaneamente come processo e prodotto. Qui si tratta di connessioni tra condizioni e processualità di cui la parola, le parole, sono portatrici.

di processo che spesso si orienta verso una triplice condizione tra cultura, esperienza e sperimentazione. Accanto al programma del corso sono presenti le esperienze/competenze personali che si traducono in un privilegiato canale di conoscenza interculturale. Attraverso le storie di vita e i project work, si incrociano paesi, linguaggi, esperienze, interpretazioni, modelli interculturali tra lo storico e l'attuale. Il rischio dell'eccesso di differenza di personalizzazione viene decentrato dalla formalizzazione della proposta culturale che ogni esperienza porta con sé. Tuttavia è evidente nei racconti e nelle storie più profonde, come la precarietà interculturale sia ancora molto presente nelle popolazioni immigrate, compresa la popolazione italiana all'estero, e come invece sia debole la cultura interculturale nei nativi. Le generazioni italiane, in particolare quelle anziane, vivono nella memoria del tempo della loro iniziale migrazione, nel ricordo del paese della loro origine, nei sogni di un ritorno che non avviene e non avverrà. E quando questo ritorno avviene per vacanza o per ritiro, queste generazioni rimangono sospese in attesa, alla ricerca di un vissuto e un'esperienza della loro memoria. Esistenza "fuori squadra" direbbe Bateson (1980), un'esistenza sospesa lungo tutta un'esistenza.

Vi sono nel mondo migliaia di soggetti in queste condizioni, soggetti dove la condizione di interculturalità non è mai stata assunta sia personalmente che dalle istituzioni (scuola e società comprese), soggetti incapaci di interagire, integrarsi, reintegrarsi nel percorso esistenziale del tempo evolutivo. Gerz (1999) sottolinea infatti come un processo interculturale non sia possibile se non come risultante di una produzione sociale, collettiva, implicante i diversi protagonisti in un processo locale/globale/partecipe attivamente.

In questo senso i percorsi interculturali assumono valore non tanto nelle azioni di disponibilità e di *buone prassi* (da sempre esistenti nella storia), quanto da una trasformazione culturale e sociale attivata dalla riflessione sulle differenze, sui cambiamenti e sulla *necessità di connettere le differenze con i progetti personali e collettivi delle generazioni*.

Ciò che marca un'identità interculturale è la *capacitazione* (Sen 2003), le alternative di scelta, ossia l'insieme dei processi e dei funzionamenti che un individuo può scegliere per il proprio progetto. Ciò richiede la messa in situazione di condizioni di scelta possibile. Il processo interculturale non è un processo prescrittivo o attributivo, a regime funzionale, e nemmeno di semplice razionalizzazione della pluralità, è un processo sperimentale permanente, a rischio di cambiamenti imprevisi e di terreni conflittuali che i diversi interlocutori devono prevedere.

Va vissuto in una percezione fluida del tempo e dello spazio mai in senso regressivo, ma ricompositivo e/o trasformativo. La cultura *interculturale* ha la necessità di comunicare e comprendere (non di confrontare) le diverse prospettive esistenziali che possono dare senso all'evoluzione degli assunti e delle azioni dei soggetti e delle comunità.

Stare di fronte, stare in relazione

*...Ci sono (almeno) due modi
per accostare l'opera...*

*Uno viene dal pensarla di fronte a noi:
essa ci parla di sé, e nulla di più.*

*L'altro dal pensarla in relazione a noi:
essa ci dice allora qualcosa di più:
parla anche di noi.*

(S. Manghi)

Davanti ai contesti, alle comunicazioni, che mostrano la pluralità, la diversità e la complessità del mondo, davanti alle persone di altri paesi, regioni, comunità, culture, che viaggiano con noi sull'autobus, davanti agli oggetti esotici sugli scaffali, vi sono (almeno) due modi di ragionare, o ci *si pone di fronte*, definendo, controllando o si *entra in relazione*, e allora lo schermo, le comunicazioni, le persone e gli oggetti parlano di noi. Pensare *di fronte* indica che la nostra mente rappresenta la conoscenza attraverso l'oggettivazione, in modo tale da poter controllare le referenze, la coerenza tra anticipazione e percezione, tra anticipazione, percezione e definizione. La conoscenza così distribuita ci legittima a una definizione razionalistica del mondo e delle sue manifestazioni. La rappresentazione che ne risulta, ci pone davanti alle definizioni di identità, di alterità, di diversità, di pluralità, di molteplicità. Tali concezioni sembrano essere state un'accezione fondamentale per l'umanità, la strutturazione delle culture e della loro evoluzione. Questa pretesa culturale dà origine a diverse conseguenze, a facoltà di determinazione delle culture, dei diritti, delle libertà, dell'emancipazione, ai mandati per il controllo sociale, per l'autonomia, per preservare domini di potere.

All'interno del paradigma razionalistico, direbbe Schön (1983), anche le prassi e gli interventi si presentano determinanti a priori, organizzati a preservare l'ipotesi di partenza, con una possibilità alta di generalizzazione di pratiche, di azioni. Modelli e pratiche risultano conformi a standard di probità coerenti con le referenze culturali e organizzative. L'organizzazione di dispositivi standard, all'interno del paradigma della razionalità, risponde a metodologie funzionali al dominio di sfondo, e dunque, a una definizione di interculturalità integrabile al sistema secondo le logiche della razionalità determinante. I professionisti della razionalità pretendono di contribuire al benessere sociale, antepoendo l'organizzazione e l'istituzione al soggetto, e dunque predisponendo programmi, azioni, tempi, spazi, metodologie, valutazione e *audit* rispetto agli standard pre-stabiliti...

Parole chiave e professionalizzazione sono i paradigmi vincenti del modello *di fronte*. In genere i programmi e le organizzazioni razionali e funzionali non partono dalle persone, dai soggetti e dai loro problemi, ma dalle parole e dall'expertise

professionale. A partire dai termini di straniero, di etnia, di diversità, di differenzialismo, di etnocentrismo, di relativismo, alle parole seguono azioni istituzionali, sociali, scolastiche, di extrascuola, di sostegno linguistico, di apprendimento scolastico, di inserimento in classe, di ludicità della diversità, di incontri interetnici. Programmi tempi e spazi, decisi dall'istituzione e dal sociale, organizzati, programmati, controllati, valutati dall'istituzione e dal sociale.

Anche se in clima di disponibilità, di accoglienza e di accettazione, il modello di fronte è un processo top down, ed è dunque epistemologicamente di dominio culturalistico. Attraverso tali pratiche e attraverso le tecniche e gli strumenti dell'organizzazione razionale, si orientano gli sfondi epistemici dei soggetti, si fissano le premesse referenziali, gli schemi di significato e le prospettive di senso, ovvero le necessarie abitudini di pensiero, le idee intorno alla natura della relazione con il nuovo mondo in cui viviamo, e intorno al modo in cui viviamo il mondo. In realtà le forme del pensare di chi forma e di chi viene formato, sono largamente inconsapevoli perché razionali e non "riflessive"⁶⁴, orientate alle necessità rappresentate da una lettura razionale e funzionale del contesto interculturale. Il modello razionalistico dello *stare di fronte* avendo la necessità del controllo delle informazioni e delle azioni in vista dei risultati tende all'economia del processo dei suoi agenti riducendo dunque la relazione fra le culture, i soggetti e le situazioni diverse, verso un processo di natura prospettica oggettiva.⁶⁵

La percezione della diversità è marcata sotto il segno del soggetto che vede, che registra una differenza. Vedere, registrare la rappresentazione dell'altro è un processo di oggettivazione dell'altro, questo è stato il valore che ha facilitato i modelli multiculturalistici e assimilatori nei processi inter-culturali della postcolonizzazione.

Per comprendere, conoscere, apprendere, più che la logica razionale o funzionale sottolinea Gargani (1989), è necessario ragionare sulla trasformazione, sulla logica delle forme: una morfo-logica. In questo non si rinuncia alla distinzione, ma si sancisce la parzialità e l'unilateralità del conoscere, nel senso che mentre l'altro è straniero, anche noi lo siamo per gli altri. Scrive ancora Gargani (1989) e gli stessi Bateson e Morin, che la scienza e la conoscenza tendono sempre a superare la comprensione della vita umana, della sua storia e delle sue relazioni. "A causa di approcci empirici e sociologie funzionali, la ragione - dice Gargani - "ha identificato gli strumenti e le procedure intellettuali con il dominio della realtà delle cose, dei comportamenti umani (positivismo, empirismo, funzionalismo, etnografia), perdendo la specificità dei contenuti e anzi riducendo, trasformando i concetti in strutture ontologiche dure e persistenti".

⁶⁴ Nel senso di Mezirow (2004), Bateson, Lakoff (1980).

⁶⁵ La Francia, l'Inghilterra insegnano. L'immigrazione dei popoli usciti dalla guerra o dopo la colonizzazione, necessitava di un grande processo di *integrazione* culturale, un processo di assimilazione alla realtà politico istituzionale e ai dispositivi sociali del paese di accoglienza.

Questa impostazione ha portato ricercatori e scienziati alla ricerca di “un’ontologia dell’osservazione” che li ha cullati nel mito dell’oggettività, rifuggendo da un concetto di “scienza, che in realtà non è altro che un fenomeno antropologico che appartiene alle forme di vita degli uomini nel corso della loro storia e delle vicissitudini della loro complessità” (Gargani, in Bocchi e Ceruti, 2000). Scrivono Ceruti e Bocchi, che la stessa tradizione filosofica del pensiero, separando continuamente il vero dal falso, il certo e il possibile, il principio e il relativo, ha reso computabili le grandi questioni onto-antropologiche, destituenti in gran parte di senso.

Una rottura epistemologica della conoscenza poteva solo avvenire con l’avvento della cibernetica, degli studi neurofisiologici e genetici, della biologia evolutiva, della termodinamica, che hanno riposizionato il processo evolutivo, che si basava sull’evoluzione biologica ambientale o sull’evoluzione culturale, caricata dalle rappresentazioni, verso una nuova concezione dell’evoluzione, come processo mentale stocastico con variabili causali (Bateson 1977). L’evoluzione deve fare i conti con il pensiero e non soltanto con la scienza, visto che è il rapporto al pensiero che attualizza la scienza. Si tratta dunque di cercare il rapporto non più solo con la realtà (oggettivizzazione), ma su come oggi viene letta la realtà, il rapporto con le nozioni che non sono imposte, ma rappresentano vincoli (Ceruti Bocchi). “In quanto vincoli, sono a un tempo limiti del possibile e condizioni di possibilità. Non si impongono dall’esterno a una realtà esistente prima di tutto, ma partecipano alla costruzione di una struttura di integrazione, e partecipano all’occasione di uno spettro di conseguenze intelligibili e nuove” (Prigogine e Stengers 1981).

L’altra concezione, è la *posizione in relazione*. La posizione in relazione è quando l’altro ci parla, parla di noi, e ciò significa entrare in un rapporto di *sussidiarietà circolare*, in cui io e l’altro, gli altri, il contesto, tutti sono autori e attori in situazione interconnessa, tutti sono attori irriducibili, e il pensiero e l’azione, emergono dall’osservare e dall’ascoltare reciproco. Dalla pratica dell’ascolto, dice Nancy (2002), perché nell’ascolto c’è l’intendere, il fare senso, la risonanza.

Nel processo interculturale, *lo stare di fronte* primeggia la struttura visiva, attraverso la forma, il movimento. La manifestazione dell’altro prende colore in quanto diverso, fenomeno, straniero. In questo senso sono le funzioni rappresentazioni che orientano la relazione. Le rappresentazioni sono processi anticipatori direbbe Popper e condizionano il mio sguardo e la mia comprensione, perché ancorate agli schemi precedenti, alla mia struttura profonda e inconsapevole (Polanyi 1979).

L’ascolto invece designa “un’attenzione, una tensione, si ascolta solo se si vuole comprendere o ciò che esce dal silenzio, che fornisce un segnale”, aggiunge Nancy, “un segnale che da luogo a un rinvio, si propaga nella relazione, è già un risuonare, un essere teso verso”--- , mentre il visivo sta dalla parte di “una cat-

tura immaginaria” (Lacan) il sonoro, sta nel “rinvio simbolico, nel metessico” nell’ordine della partecipazione (Nancy 2002).

Il processo di ascolto non ammette dunque identità separate, diverse, io-altro, ma identità in relazione ovvero differenze. La caratteristica della diversità esclude la relazione, la differenza l’include, io, l’altro e qualcosa di più. Questo qualcosa di più è la differenza, un’informazione che entra nel circuito relazionale e modifica i significati e i semantemi identitari strutturati. Il processo relazionale non concepisce dunque la percezione delle identità nella loro diversità. “La differenza tra questo e quello, non sta naturalmente in questo, non sta in quello, non sta nello spazio che li separa. Non riesco ad afferrarla”. (Bateson USU, p.429). “La differenza non sia una distinzione dualistica, che postula la reciproca indipendenza tra le due ‘parti’ ogni volta distinte, ma una distinzione connettiva, che postula una ‘parentela’ tra le parti distinte.”

La differenza, ha “la natura della relazione” (cfr. MEN, p. 134). Il ‘noi’ non rimanda mai a una sostanza (la nostra cosiddetta ‘identità culturale’, per esempio), ma a una differenza, e insieme, a una relazione, una relazione per ‘noi’ costitutiva, vitale”. Il loro, al contrario, rappresenta la diversità. Ora la diversità è il processo della razionalità. L’unico modo per entrare in relazione è operare per interagire attraverso differenze.

In sé, il concetto di differenza è portatore di diverse interpretazioni. Dalla derivazione deviata del differenzialismo, rischia di portare con sé la concezione biologica deterministica o culturale, che, secondo E. Balibar, pone un giudizio di valore sulle etnie e sulla superiorità dell’una sull’altra. In questo caso si è dentro a una concezione estrema, proveniente da una mancanza di filosofia del discorso interculturale, un approccio funzionalistico-idealistico che aumenta l’enfasi sulle differenziazioni per mancanza di una teorizzazione e di una prassi pertinente sull’uguaglianza delle diversità. Il differenzialismo diventa così la funzione ideologica limite della diversità.

Altro caso è la concezione fenomenologica della differenza. Al di là dell’angolatura ontologica data da Heidegger, il concetto è caratterizzato dal senso dell’apertura non semplicemente come atto intenzionale, ma come condizione biologica dell’individuo aperto e libero nella dimensione della temporalità, in grado di avere un rapporto libero con il mondo.

Il concetto di differenza diventa dunque il processo della possibilità della conoscenza, un processo che connette tutte le realtà viventi, le cui differenziazioni stanno nelle relazioni organizzative con i contesti. Il riferimento ai *tipi logici* di Russell, da senso alle forme di relazione contestuali e transcontestuali, dove il mantenimento è dato dalla pertinenza e il cambiamento è dato dalla differenza. Il riconoscimento delle identità viene dato dalle loro relazioni e non dalla cosa in sé. Il modello della relazione è anche al di là della comunicazione, perché esiste una relazione non comunicativa, che è una forma di esclusione ma che comunque si manifesta come relazione. Passaggi – domanda implicita esplicita – comu-

nicazione = ascolto + dialogo / metalogo... assimilazione-mixer-produzione, storia di vita del presente interculturale. Per usare un'altra metafora, il modello culturale della razionalità e del funzionalismo è costituito come una piramide, il modello relazionale è costituito come il tempio greco, valgono cioè le colonne che con-tengono il tempio, vale ciò che collega le diverse colonne al tempio. Il vero punto di riferimento, sia appunto questa gestione corale delle diverse colonne/culture più che una congiunzione in senso piramidale delle navate/culture.

La gestione corale non è un processo strutturale ma organizzativo (Maturana e Varela 1987). Il processo organizzativo richiede la partecipazione dei suoi componenti in vista di un'unità, ed è l'organizzazione del sistema a definirne l'identità, le proprietà e il contesto entro il quale va considerata l'unitarietà, mentre la struttura non è altro che un'unità particolare nella realizzazione della sua organizzazione.

Non si tratta dunque di domini dell'una o dell'altra struttura/cultura, ma un pensiero organizzativo che da forma unitaria alla relazione che connette le diverse culture. L'intercultura non è solo un processo innato o semplicemente un costruito, in quanto storia, è un *processo di connessione continua fra strutture*, è il processo organizzativo delle varie *specie culturali*, anche se storicamente l'una preme sull'altra a partire da domini o contesti di potere.

Il processo interculturale in questo senso può essere rappresentativo di un incontro, in cui ambedue si riconoscono in relazione non semplicemente funzionale o umanitaria, ma in senso filosofico, scientifico e formativo. In questo senso vi è una corresponsabilità dell'interdipendenza e dell'interrelazione nel dare forma al processo. Il dare forma non è un'azione strumentale, ma una riflessione sulle idee e sulle pratiche che si incontrano nel dare forma. Aristotele considerava il dare forma come un'emanazione della relazione, in un processo di intenzionalità verso il cambiamento, un processo intellegibile che assume il rischio del cambiamento, della mescolanza, della fratellanza.

Connettere significa allora che il circuito virtuoso di questo processo non sta nel pensabile⁶⁶ e meno che meno nel pensabile giusto, il valore di questo processo sta nel non pensabile, dove "non pensabile" non significa affatto caotico, arbitrario, "irrazionale", ma regolato da forme inconsapevoli della percezione, del giudizio, dell'attribuzione di senso.

La natura interattiva della relazione si deve confrontare con la condizione trans-individuale; nella relazione interculturale la logica non è razionale ma estetica (storico-culturale) ed etica, nel senso che, in relazione, non sono le rappresentazioni che guidano, ma le percezioni. Gli esseri umani, dicono Maturana e Varela, sono caratterizzati da una struttura *autopoietica*, sono creativi, unici, perché si producono da sé all'interno di una rete continua di relazioni.

⁶⁶ "pensabile" significa: riconducibile alla trasparente possibilità di progettare e controllare obiettivi, strumenti e conseguenze del *fare*.

Questa loro autonomia ha la capacità di produrre le proprie leggi, i propri punti di vista, le proprie rappresentazioni. Qualsiasi cambiamento viene determinato dalla loro struttura stessa in relazione, dall'accoppiamento strutturale delle loro simmetrie interne ed esterne. La conoscenza non è altro che l'effettivo agire dell'organismo nell'ambiente.

Sono le azioni comunicative nell'ambiente che sviluppano il movimento della conoscenza. Solo quando l'azione si presenta come comunica-azione, si avvera il processo interculturale. La comunicazione nell'azione è percepibile a livello empatico. Il sistema empatico funziona per differenza non per diversità. Nella diversità non c'è comunicazione, ma riconoscimento storico delle strutture.

«*On communique pour informer, s'informer, connaître, se connaître éventuellement, expliquer, s'expliquer, comprendre, se comprendre.*» E. Morin (2008)

Conoscere e spiegare l'interculturale, non sono quindi processi analitici, il comprendere richiede una *mente* capace di connettere le diverse forme del conoscere e dei contesti del conoscere.

La cultura occidentale ci ha abituato a ragionare deduttivamente, ad anteporre sempre l'analisi davanti alla sintesi. In realtà i processi interculturali, sono processi situati, relazionali, comprensivi, ed è dunque a partire dalle situazioni, dai contesti e dalla sintesi che il processo della conoscenza interculturale si attiva. La strategia analitica, la spiegazione, conduce spesso a una dispersione dei concetti, a uno spezzettamento del sistema, della conoscenza, di qui la necessità di ricostruirlo o di *tenerlo insieme* per poterlo comprendere.

Una lettura di sistema permette di comprendere la complessità e di agire meglio *in* essa. Metaforicamente si tratta di passare “dal telescopio, dal microscopio al macroscopio” (Morin 1998). La sintesi dà miglior conto delle dinamiche, dell'evoluzione del sistema. Comprensione sistemica e strategia analitica si complementano se si è capaci di connettere gli elementi con le interazioni. Se si vuole comprendere il processo è necessario connettere la natura delle interazioni con i loro effetti; esprimere “la struttura che connette” dice Bateson (1980), far interagire malgrado la differenza logica, l'ontologia con l'antropologia, la funzione con l'introspezione.

Questo significa dare parità di valore, cultura e di scienza, alla diversità delle discipline e dei contesti⁶⁷, la questione sta nel renderli comunicativi, rigenerando situazioni relazionali tra cultura umanistica, scientifica e dinamiche esistenziali. Si intende che senza *situarsi* in un processo interculturale è difficile comprendere l'interculturale.

⁶⁷ Tylor, nel 1871, diceva nella sua analisi sulla cultura che lo studio dei popoli non civilizzati ci permette di scoprire come ci sia poca differenza tra un contadino europeo(inglese) e un negro dell'Africa centrale. Cfr. (1985)

3. CONCLUSIONI: COME ABITARE IL MONDO INTERCULTURALE (EDUCATIVAMENTE)

Riportiamo alcuni frammenti di un dialogo fra Rogers e Bateson, autori ambedue situati sulla relazione ma diversamente uguali.⁶⁸

Il dialogo non fu dei più facili...per cui ricordarlo sembra una testimonianza della difficoltà concettuale, linguistica, esperienziale, ma consente, proprio per la sua problematicità, di evidenziare cosa possa intendersi per dialogo fra formae mentis (epistemologie e comportamenti) differenti.

“Bateson e Rogers non amavano le forme educative convenzionali. Ma i sentieri che li portavano a incontrarsi in quel *crocevia*...avevano origini alquanto diverse. Fu subito chiaro, del resto. Rogers aveva appena terminato di esporre brevemente la propria visione del problema, e già Bateson puntualizzava, prendendo la parola: *Ho l'impressione che fra Carl e me ci sia una certa qual differenza [a biggish difference] in fatto —così la chiamerei— di storia naturale..... Quale delle due sia meglio, questa è un'altra questione e non mi interessa per davvero. Io sono interessato alla differenza.*

In che consisteva la *biggish difference*? Vediamo. Rogers aveva perorato la causa di un *apprendimento significativo* (*significant learning*), cioè di un apprendimento *person-centered*, capace di parlare insieme al cuore e all'intelletto, e di capovolgere i termini del tradizionale controllo autoritario dall'alto, controllo basato su un'immagine passiva dell'allievo, costretto a interiorizzare un sapere non-significativo-per-sé. E aveva poi indicato le condizioni pratiche per garantire un apprendimento significativo: presenza di un educatore-facilitatore, sicuro di sé e fiducioso nelle altrui capacità di pensare e apprendere; condivisione delle responsabilità decisionali; reperimento delle risorse da parte di tutte le persone coinvolte, secondo le diverse esperienze; iniziativa da parte dell'allievo nell'organizzazione del proprio apprendimento; cura di un “clima” facilitante, come prioritaria rispetto alla cura dei “contenuti”.

Come si faceva, a metà degli “antiautoritari” anni Settanta, a tracciare una *biggish difference* rispetto a idee come queste? Un modo sarebbe stato quello di introdurre nel discorso le problematiche della selezione classista, della divisione tra lavoro manuale e intellettuale, oppure quelle dell'egemonia culturale, o ancora della “descolarizzazione” alla Illich.

Bateson traccia un'altra differenza⁶⁹. In questione non è tanto una *diversa risposta* alla domanda “come educare”, ma una *diversa domanda*. Un diverso modo di interrogarsi sulle pratiche d'insegnamento e sui contesti di apprendimento. La

⁶⁸ S. Manghi, *Il bello dell'insegnare. Modi ecologici di pensare l'apprendimento*, riporta il testo registrato di un incontro svoltosi il 28.5.1975, presso il College of Marin, California, ed. Kirschenbaum, Henderson (1989) Corsivi della sottoscritta.

⁶⁹ Che poi differenza, per Bateson, non voglia dire *ipso facto* opposizione dualistica, va da sé, secondo Iacono 1994.

differenza per la quale Bateson vede in Rogers, ad esempio, “un altro tipo di...” non concerne infatti l’idea di educazione, quale giusta e quale sbagliata.

Essa concerne piuttosto *il modo di porsi in relazione al contesto di apprendimento (educazione)*, giusto o sbagliato (*facilitante o autoritario*) appaia esso agli occhi dell’osservatore. “*Rogers fa parte della gente d’azione (action people), dirà, io (Bateson), sono un uomo di pensiero (I am a theorist). E ancora: Rogers sa cosa è bene e cosa è male, io no. Egli comincia, vedete, nei primi due minuti, con il dire che nel mondo c’è del bene e del male, e che sa distinguere fra l’uno e l’altro, e cinque anni dopo produrrà dati per dimostrare che aveva ragione. Io non sono così sicuro sul bene e sul male. Credo che nel mondo ci sia il bene e il male. Ma quanto a dire come siano, questo è difficile.*”

Mentre Rogers si preoccupa di come *fare* un *contesto di apprendimento significativo*, Bateson si limita a interrogarsi su come riflettere intorno al *farsi* dei contesti di apprendimento: *quali che essi siano*, possiamo aggiungere: poiché non è in nostro potere, *facilitante o autoritario* che sia il nostro *fare*, determinare il carattere significativo o meno degli apprendimenti. Non perché i processi di apprendimento siano del tutto capricciosi. Ma perché *ogni contesto di apprendimento* è matrice di significati, e cioè *significativo*, per ciascuna delle parti in interazione. Ci piaccia o no. Ci piacciono o no gli specifici significati che via via vanno emergendo. Poiché, argomenta Bateson: *... sempre, inevitabilmente, c’è un apprendimento significativo che va oltre qualsiasi cosa venga pensata; che non è una semplice funzione di ciò che viene pensato. E cioè, io posso insegnare l’anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi dei piccoli Hitler, oppure posso insegnare l’anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi, che posso dire, dei danzatori o degli artisti... persino, chissà, dei cittadini democratici. C’è dunque [...] un intero ordine di apprendimenti, alquanto diversi dai temi pensati, che sono sempre, inevitabilmente, carichi di implicazioni per il carattere: apprendimenti intorno a quale tipo di mondo si pensa di abitare, a proposito di quale sia il tipo di mondo dal quale si pensa scaturire la relazione con l’intercultura — e queste cose andranno poste in connessione, ovviamente.*”

Se educazione, apprendimento, conoscenza *formano* all’interculturale, che cosa autorizza oggi un pensiero interculturale? Bene le *buone* teorie/prassi, bene le indicazioni e le norme europee, bene le figure di supporto, ma oggi il processo globale ci dice che l’educazione interculturale non è una semplice funzione orientata, ma portatrice di significati di fondamento dell’ordine della conoscenza, dell’apprendimento e dell’educabilità; che il problema fondamentale sta attorno alle *idee di quale tipo di mondo si pensa di vivere, di co-abitare di co-esistere, quale sia il mondo nel quale abita la relazione con il diverso*. E ancora, è possibile parlare di diverso in un mondo di co-abitazione? Se la [*biggish difference*] non è l’apprendimento della diversità, quali ordini di apprendimento implica per il soggetto, per le comunità, per le istituzioni?

Il modello interculturale ci propone un confronto costante e continuo con i temi dell’identità/appartenenza e *dell’opera di sé* (Honoré 1990), intesa come processo, come progetto identitario esistenziale, come contrario della semplice assi-

milazione. La dinamica dell'intercultura disegna un diverso scenario spazio-temporale, poiché si basa sull'idea che la cultura di un luogo, di un paese, di una comunità, sia il risultato di un processo dinamico, multiforme, a responsabilità individuale e collettiva di lunga durata. Naturalmente, sono possibili distorsioni e mistificazioni, come ci ricorda Kalpana Das, direttrice generale dell'Istituto Interculturale di Montréal:⁷⁰ “Mentre il Canada ha adottato il multiculturalismo come modello di riferimento, il Québec ha scelto invece la via dell'interculturalismo a livello politico. Ciò detto, se guardiamo con attenzione ai programmi e a quello che è stato fatto, le differenze non sono poi molte, visto che entrambi fanno leva sull'educazione alla cittadinanza affinché la popolazione non sia segregata ed entri a far parte della cultura dominante, e qui si apre un'ulteriore confusione su quale sia questa cultura di riferimento: la cultura popolare del Québec o la cultura popolare così come definita dalle istituzioni Canadesi?” E perché non cominciare a parlare di una nuova cultura in costruzione, una cultura capace di integrare senza assimilare le diversità e le differenze? In questo senso il problema interculturale non è più solo orientato sulle emergenze, ma concerne il nostro modo di pensare, come noi pensiamo la nostra e altrui esistenza in un mondo co-abitato da differenze.

Da questo punto di vista l'Italia e la sua storia, per quanto paradossale sembri a molti, rappresenta un contesto interculturale(critico). Non solo è erede da sempre di convivenze di regioni, di minoranze linguistiche e culturali, etniche e religiose, ma è ora luogo di emergenza di una nuova cultura che richiede scambio e incontro tra culture diverse, tra cambiamenti e differenze in movimento.

Tutto ciò si può sedimentare nella lingua, nell'arte, nella cucina, nei volti e nell'aspetto stesso delle popolazioni...ma soprattutto deve collocarsi nella mente, nel pensiero impensabile, vero luogo connettivo dell'*esistenza*. Per tutte queste caratteristiche e per altre a venire, il modello italiano potrebbe diventare un *laboratorio per una nuova formazione culturale* per la costruzione di una *promessa* di futura cultura interculturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AAVV, *Enjeux inter culturel des médias*, Presse U. Otranto 2011.
AAVV., *L'interculturalisation des savoirs, entre pratique et théorie*, L'Harmattan, Paris 2008.
AAVV., *The Carl Rogers Reader*, Edit., Kirschenbaum H., Henderson V., Houghton Mifflin, Boston 1989.
ABDALLAH PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 2004.
ABDALLAH PRETCEILLE M.A., *L'éducation interculturelle*, Puf, Paris 1999.
AGAMBEN G., *Che cos'è il contemporaneo?* Nottetempo, Roma 2008.
APPADURAI A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001.

⁷⁰ <http://www.interculture-italia.it>

- AUGE M., *Non –lieu*, Seuil, Paris 1991.
- BALDI F., *Dinamiche transculturali e soggettività di confine nei luoghi della cura*, Cantagalli, Siena 2011.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- BATESON G., *Mente e natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.
- BECK U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
- BOAS F., *L'organizzazione sociale e le società segrete degli indiani Kwakiutl*, Cisu, Roma 2001.
- BOCCHI G., CERUTI M., *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 2000.
- BORRELLI M., FARNET-BETANCOURT R., *L'intercultura: filosofia e pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2011.
- BUTLER E., *Critica della violenza etica*, Feltrinelli, Milano 2006.
- CAMPANELLI V., *Bauman, Giddens, Maffesoli, Tra moderno e postmoderno*, Luppetti, Milano 2011.
- CAPUTO F., *Scienza pedagogica comunicativa: Habermas Pellegrini*, Cosenza 2003.
- DEGLI ESPOSTI A., *Le culture diverse*, Loescher, Torino 1996.
- DEMORGON J., *L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information monde*, Anthropos, Paris 2002.
- FIORUCCI M., *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.
- FOUCAULT M., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977.
- GENOVESE A. (a cura di), *Intercultura e nonviolenza. Possibili strade di pace*, Clueb, Bologna 2008.
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità*, Mulino, Bologna 2004.
- HABERMAS J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Einaudi, Torino 1981.
- HONORE B., *Sens de la formation, sens de l'être*, L'Harmattan, Paris 1990.
- IACONO, M. A., "Gregory Bateson: aspetti epistemologici della critica al dualismo", in MANGHI S., a cura di, *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano 1994.
- LAKOFF G., JOHNSON M., *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano 1998.
- MAUSS M., *Saggio sul dono*, Einaudi, Torino 2002.
- MERLEAU-PONTY M., *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965.
- MORIN E., *Relier les connaissances. Le défi du xx siècle*, Seuil Paris 1999.
- MORIN E., *L'enjeu humain de la communication* in CABIN P., DORTIER J.F., *La communication. Etat des savoirs*, Sciences Humaines, Paris 2008.
- MUTABAZI, E., PIERRE P., *Pour un management interculturel. De la diversité à la reconnaissance en entreprise*, L'Harmattan, Paris 2008.
- NANCY J.L., *All'Ascolto*, Cortina, Milano 2002.
- PANIKKAR R., *L'incontro indispensabile. Il dialogo delle religioni*, Jaca Book, Milano 2001.
- PANIKKAR R., *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaca Book, Milano 2002.
- PHILIPPE P., MUTABAZI E., *Les discriminations*, Le Cavalier Bleu, Paris 2010.

- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza 2002.
- PORTERA A. *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- ROVATTI P.A., *Abitare la distanza*, Feltrinelli, Milano 1994.
- RUSSELL B., WHITEHEAD A. N., *Principia mathematica*, 3 voll., Cambridge Univ. Press, Cambridge 1910.
- SANTERINI M. REGGIO P., *Formazione interculturale teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007.
- SEMPRINI A., *La società di flusso*, Angeli, Torino 2003.
- SEMPRINI A., *Le multiculturalisme*, PUF, Paris 1997.
- SEN A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari 2003.
- TAYLOR C., *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993.
- TODOROV T., *Le croisement des cultures. Communications* Seuil, Paris, 1986. N°43
- TYLOR E. B., (1871) *Alle origini della cultura*, in Bronzini G.B. Edizioni dell'Ateneo Roma, 1985.