



9. *L'importanza interculturale nell'oggi. La (nostra) Karima*

di *Luca Agostinetto*

1. **Intendere realtà e alterità**

La realtà è oggi multiculturale. Possiamo affermare che a ben vedere lo è sempre stata (Kilani, 1994; Damiano, 1998), oppure possiamo porre l'accento sulle dinamiche che recentemente hanno accelerato i processi di scambio e di meticciamento (anche) culturale (Giddens, 2000; Beck, 2008). Il dato di realtà non muta: da qualsiasi lato osserviamo la questione, la multiculturalità si palesa tanto nelle interrelazioni tra società quanto nelle venature interne ad ogni società, non già come mero aspetto superficiale ma come sistema capillare che irrori di sé il tessuto umano e culturale.

È dunque un difetto intellettuale quello di pensare la multiculturalità come una dimensione esogena (e/o epifenomenica) alla società, al quale evidentemente la ragione (almeno quella del senso comune) non riesce a rimediare. La questione è tutt'altro che secondaria: la discronia tra un ben supponibile carattere di realtà e una comune percezione di realtà, ha una decisiva influenza sulla dimensione umana e sociale (idee, letture, comportamenti), vale a dire proprio sugli aspetti di realtà che riguardano le scienze sociali, la pedagogia e quindi l'educazione. Se infatti adottiamo una visione (una pre-occupazione) educativa, la discronia menzionata diventa decisiva e assume i contorni di un primo ed ineludibile compito di una pedagogia interculturale.

Per svolgere il ragionamento che ci si propone è utile partire da un paio di casi che esemplificano l'evidenza sia della realtà multiculturale sia dei nostri limiti di riconoscimento, comprensione e significazione della stessa.



Il primo caso è quello che sta maggiormente a cuore al Centro studi per l'America Latina. È un lato della multiculturalità che, proprio perché apparentemente estrinseco, tende a nascondere le implicazioni interne alla nostra società. Eppure la lettura pedagogica dovrebbe essere ben avveduta in tal senso: la relazione non sostituisce i soggetti di relazione, ma al contrario li implica fino a risignificarne i tratti.

La complessità, l'originalità, l'eterogeneità del mondo latinoamericano sono sponde relazionali imprescindibili di cui le società contemporanee (ed in particolare quelle occidentali) non possono fare a meno. Tale relazionalità impone l'esercizio del dialogo e la continua rilettura di quell'incontro, che la storia ha lungamente distorto, al fine di attribuire un senso ed un corso alla contemporaneità. In questo quadro articolato, la pedagogia traccia una specifica direttrice interpretativa, spostando in primo piano i soggetti del dialogo: non sono le culture ad incontrarsi, come non sono le civiltà a scontrarsi (Aime, 2004), ma sono le persone con diverse appartenenze culturali (e di genere, e di idee, e di sensibilità, e di storia, etc.) a potersi incontrare. E forse, oggi più che mai, questa chiave interpretativa d'ordine pedagogico è ancor più necessaria poiché all'incremento della disponibilità di incontri interpersonali (in ciò, anche, interculturali) pare non corrisponda una reale capacità di incontro. E quel che è ancora più grave, non trova corrispondenza nemmeno la capacità di riconoscimento della stessa possibilità dell'incontro.

Il secondo caso che si intende porre a riflessione è di genere decisamente diverso e ben evidenzia il piano relativo alla nostra libertà e aleatorietà di comprensione dell'alterità culturale. Si tratta di un episodio emerso nel corso di una lezione di pedagogia interculturale rivolta a studenti del quarto anno di Scienze della formazione primaria, e riportato da una studentessa che già lavora presso una scuola dell'infanzia.

La scuola è paritaria e, come è frequente in Italia e nel Triveneto, il carattere confessionale dell'istituto è cattolico. Il caso è quello di una bimba di nazionalità marocchina, che chiameremo Karima. Come altri bambini stranieri frequenta l'unica scuola dell'infanzia del paese nel quale risiede. Karima è 'dispensata' dai momenti di preghiera previsti nella quotidianità scolastica, ossia da quei momenti nei quali (ad esempio, ad inizio giornata o prima del pranzo) i bambini in gruppo condividono, con la guida delle maestre, qualche semplice *preghierina*. Lei sta in disparte, non dice, e delicatamente, assieme ad altri, non viene coin-



volta. Dopo qualche mese, dai normali incontri della scuola con la famiglia, emerge un aspetto: a casa, nei momenti comunitari (per esempio a tavola) Karima recita quelle preghiere che sente a scuola, coinvolge i genitori che ora le hanno imparate e volentieri partecipano. Così la 'sua' proposta diviene cosa di casa.

È un episodio che fa riflettere.

Qual è il nostro sguardo sulla realtà, sull'alterità, sull'alterità culturale?

Quanta 'altra' realtà rischiamo di inventare, quanta alterità di non vedere e quanta diversità aggiungiamo e interponiamo tra noi e gli altri?

Quanto siamo capaci di comprendere, e quindi di gestire, la diversità culturale?

Karima, e la sua realtà, coincide con la nostra immagine di Karima?

2. La domanda interculturale

Benché pervasiva, benché intrinseca alla società odierna, l'alterità culturale è ben lungi dallo svelarsi in termini univoci ed evidenti. A fronte di una generale tendenza semplificatoria, la diversità culturale è dimensione complessa, trasversale e dinamica. Le scorciatoie dicotomiche (imperniate attorno a quella fondamentale 'noi-loro') non aiutano la comprensione del reale: servono ad altro, a rassicurare o ad allarmare, poco a capire. Per capire sono essenziali non tanto le risposte, quanto le domande che ci sappiamo porre, vale a dire il modo in cui interroghiamo (guardiamo) il reale.

L'interculturale è propriamente questo, ed è a questo che serve. Prima ancora che una teoria pedagogica, l'interculturale è un modo di intendere la realtà, a partire dall'assunto che quest'ultima si connota per essere fondamentalmente relazionale, come l'uomo è essere dialogale (Buber, 1993; Milan, 2008). L'interculturale ha a che fare con un'idea di realtà che, in quanto relazionale, si fonda sull'alterità: la diversità, spiega bene Hannerz (2001), non è l'eccezione ma il modo che gli uomini hanno di stare nel mondo, il modo nel quale le società e le culture hanno di darsi nel mondo. In tale prospettiva la diversità (culturale, ma non solo) non è ostacolo alla relazione, poiché è nella diversità che la relazione prende significato.

Prima di riprendere tale aspetto nella conclusione, è bene far sostare l'attenzione sulla possibilità dell'incontro.



L'intercultura assume lo scambio (comunicativo, relazionale, culturale, etc.) non già come un'acquisizione scontata, ma come un perseguimento sovente difficile, possibile e necessario. Anche sul piano della diversità culturale, l'interrelazionalità si gioca sempre all'interno di condizioni raramente paritetiche, e che possono inibire o inficiare l'incontro. La compresenza di pluralità culturali lasciata a se stessa tende perciò a perpetrare i differenziali di potere espressi dalle parti (Ogbu, 1999), creando un processo di incomunicabilità che rischia di radicalizzare le posizioni. Benché apparentemente la relazione possa così risolversi in ragione dell'uno o dell'altro, il mancato incontro va a discapito di entrambe le parti.

L'intercultura agisce su tale piano di realtà, coniugando le dimensioni condizionali (d'ordine sociale, culturale, economico, politico e personale) a quelle finalistiche proprie di un approccio pedagogico (Agostinetto, 2008): essa vuole essere allora un orientamento alla ricomprensione del valore dell'alterità, dell'arricchimento che dall'ascolto e dall'incontro dell'Altro sempre ci può essere. Le voci rischiano d'essere flebili, l'intercultura serve a sentirci bene.

Addentrandonci brevemente in questa prima e basilare accezione di intercultura possiamo evidenziare, come già indicava Nanni (1992), due principali caratterizzazioni. Rispetto ad un approccio multiculturale (inteso come la mera registrazione della compresenza di più culture e appartenenze culturali in un medesimo contesto socio-territoriale) vi è una diversa *intenzionalità* e un diverso *modo di impostare il rapporto* tra le diverse culture.

In relazione al primo carattere, la prospettiva multiculturale intende la compresenza di differenze culturali come un processo storico spontaneo, di cui si prende atto e verso il quale si cerca di adattare una proposta educativa.

La lettura interculturale vede invece in quello stesso processo una realtà potenziale sulla quale costruire un progetto educativo intenzionale. L'interculturalità è perciò «processo + progetto».

Riguardo al secondo aspetto, l'approccio multiculturale assume il rapporto in senso *oggettuale* (cioè la cultura altra viene collocata nell'asse degli oggetti da esplorare, conoscere ed utilizzare), di tipo *e-strinseco* (non legato alla cultura in quanto tale, ma alla relazione che si intende avere), *cumulativo* (poiché parte dalla precomprensione sbagliata secondo cui la diversità si configura come rigonfiamento



dell'oggetto, addizionandosi e giustapponendosi allo stesso) ed *enciclopedico* (cioè tutto giocato sull'oggetto, sullo studio della materia).

L'atteggiamento interculturale ribalta invece in chiave soggettiva i medesimi termini del discorso: non pone in relazione le due culture come oggetti, né riduce l'altra cultura ad insieme statico di elementi, ma punta sulla dinamicità, che nasce dall'incontro, e sull'ordinarietà arricchita da altri punti di vista. Il modo interculturale di impostare il rapporto non sarà allora oggettuale, ma *soggettuale* (dove le appartenenze culturali non sono attribuzioni, bensì dimensioni inalienabili dei soggetti di relazione), *intrinseco* (in cui la relazionalità è da riscoprire come dimensione autentica e naturale), *interattivo* (nel senso che la relazione non è assorbimento di elementi dell'altro, ma scambio e crescita dinamica e reciproca) ed *epistemico* (in quanto ricerca di una conoscenza autentica e profonda).

3. Le condizioni per una risposta interculturale

L'intercultura non è solo un'enunciazione di principi, ma ponendo al centro i soggetti della relazione educativa nella loro unicità individuale e diversità culturale, essa si misura sulla complessità della pratica dialogale. Il termine stesso di intercultura esprime questa relazionalità: «l'*inter* indica la relazione, lo scambio, lo scontro, l'insieme dei flussi dinamici che caratterizzano gli incontri tra le persone provenienti da culture diverse. L'*inter* non significa, pertanto, la semplice compresenza o convivenza, né la casuale mescolanza o confusione, ma è un progetto di nuove sintesi di culture che, tenendo fede alle proprie matrici, interfecondano ed elaborano nuovi modelli originali» (Rizzi, 1992: 55).

L'interculturalità è il *progetto* educativo nella realtà multiculturale: «se l'interculturalità consiste nella disponibilità ad *uscire* dai confini della propria cultura per *entrare* nei territori di altre culture e apprendere a vedere, a conoscere e ad interpretare la realtà secondo altri schemi e sistemi simbolici differenziati e molteplici, essa richiede e rinvia necessariamente [...] ad un preciso *progetto pedagogico*». Tale progetto, al di là delle contestualizzazioni alle singole situazioni educative, continua Pinto Minerva, rimanda ad un «importante e ambizioso» lavoro formativo rivolto a se stessi: «quello della costruzione e dello sviluppo di un pensiero aperto e flessibile, problematico e antidogmatico. Un



pensiero capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti mentali e valoriali, di andare verso le altre culture per riconoscere e comprendere le differenze e le analogie; capace, inoltre, di tornare nella propria cultura avvalendosi dell'esperienza del confronto, per valutare con maggiore consapevolezza la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività» (Pinto Minerva, 2002: 15-16).

Di fronte a questa linearità concettuale emerge spesso uno scarto, quasi uno strappo, tra teoria e pratica. A dire il vero tale difficoltà di coniugazione tra teoria e prassi - tanto ricorrente in quanto legata allo stesso statuto epistemologico della pedagogia (Dalle Fratte, 2004; Baldacci, 2010 -, nel campo interculturale si declina in molti aspetti e problematiche. Uno di questi aspetti, in qualche modo primario, è quello relativo all'attribuzione della 'proprietà interculturale'. Spesso nella prassi si è soliti intendere l'intercultura come la caratteristica di un contesto nel quale le diversità ci paiono incontrarsi e dare luogo a sintesi armoniose, arricchenti o comunque non conflittuali. In questo senso, è facile concepire l'intercultura (come l'integrazione) una sorta di proprietà del contesto, ossia una disposizione dei soggetti che lo connotano. Tale visione appare ingenua e deresponsabilizzante: più che essere un requisito 'esterno' all'educatore (come all'insegnante o al formatore) è una condizione che quest'ultimo, a partire dalle diversità in gioco, ha la possibilità di promuovere attraverso la propria lettura ed il proprio agire professionale. L'interculturalità va quindi intesa come l'esito di un processo complesso a carattere educativo.

Se, diversamente, concepissimo l'intercultura come una caratteristica derivante solo dalla natura della situazione considerata (dalla 'vicinanza' o dalla compatibilità data delle parti), avremmo ben poco da fare in prospettiva educativa. Incontro ed integrazione sarebbero legati semplicemente alla 'tipologia' della diversità culturale in gioco: arriveremmo quindi a definire i tipi ed i gradi di diversità culturale che potrebbero essere considerati 'compatibili' dal punto di vista interculturale, come, di contro, saremmo portati ad isolare quelli 'incompatibili', quelli cioè che sono destinati a scontrarsi e a finir per creare solo problematiche. Si capisce bene la pericolosità di una posizione del genere: da una parte vi sarebbero diversità 'buone', che non abbisognerebbero di null'altro se non di loro stesse per pervenire ad un incontro ed all'elaborazione di modelli relazionali reciprocamente arricchenti (riproponendo di fatto la posizione del *melting pot*); dall'altra si arrive-



rebbe all'assurdo di stilare ipotetiche tassonomie di incompatibilità tra le diversità (diversità 'cattive'), fornendo così una sponda giustificatrice a separatismo, fatalismo e conflittualità. Si produrrebbe allora un determinismo, tanto ingenuo quanto pericoloso, nel quale le diversità vengono intese in senso statico ed i rapporti tra le stesse in senso definito (e definibile).

Va sottolineato, inoltre, che tale genere di lettura implicherebbe una concezione statica delle condizioni, comprese quelle attribuite alla diversità culturale. Nuovamente la soluzione si legittima come esogena: date e segnate determinate diversità (in termini di compatibilità e incompatibilità) la lettura e il comportamento possono essere determinati e valere, per così dire, in termini costanti.

Per uscire da questa possibile lettura distorsiva va innanzitutto considerato che le condizioni e i soggetti in gioco sono diversi e complessi: nella pratica educativa, formativa o didattica, oltre all'educatore e all'istituzione (formale o meno) nella quale egli si colloca, vi sono aspetti non riducibili alla sola, e già di per sé complessa, dimensione della diversità culturale. Vi sono soggettività e individualità, vi è un contesto d'appartenenza (d'origine) ed un contesto di riferimento successivo (d'accoglienza), vi sono visioni dell'altro e visioni di se stessi in chiave integrativa e oppositiva. Vi sono bisogni personali, sociali ed economici, vi sono istanze politiche ed istituzionali. Allo stesso tempo individualità, appartenenze culturali, contesto e condizioni non possono essere considerati in senso statico (Fabietti, 1998; Portera, 2006), ma vanno riconosciuti all'interno di una processualità dinamica e interrelazionale.

Il lavoro educativo, a partire dalla possibilità di cambiamento (che nella persona è educabilità), si gioca tutto sulle processualità di evoluzione e di crescita. Allo stesso modo, l'educazione interculturale lavora sulla complessità dei processi multiculturali e sull'indirizzo positivo delle dinamiche di incontro e scontro, di contrasto e di scambio: tutto ciò non malgrado l'evolutivezza dei contesti, delle identità, delle condizioni e delle diversità culturali, ma proprio in ragione di questa stessa evolutivezza, che in termini pedagogici è da intendersi come potenzialmente orientabile.

Se, al contrario, ponessimo in secondo piano, o trascurassimo del tutto, da un lato le soggettività nelle appartenenze culturali, dall'altro l'evolutivezza delle identità, la dinamicità dei vissuti e dei comportamenti culturali, le condizioni contestuali e le comunanze della condizione



umana, sarebbe il lavoro educativo che finirebbe per non avere alcuno spazio, poiché non concederebbe ai soggetti alcuno spazio di crescita e di cambiamento.

Se la possibilità-disponibilità all'incontro è un assunto pedagogico, questa non sta nell'una o nell'altra situazione multiculturale (per quanto le condizioni contestuali possano, in ragione anche delle individualità e delle situazioni storiche, favorirla o meno): per non rimanere intrappolati nel determinismo e nel fatalismo è dalla evolutività delle diversità che è necessario partire, come terreno di mediazione, come luogo di incontro possibile sul quale deve esercitarsi lo specifico del lavoro educativo e interculturale.

Il ribaltamento è netto: da condizione contestuale e statica l'interculturale è letta come *'pro-getto' trasformativo e responsabilità pedagogica* (Agostinetto, 2009).

4. Per (non) concludere

Quali sono dunque le domande e le condizioni di risposta della pedagogia interculturale in grado di chiarire e orientare evolutivamente la realtà multiculturale?

Certamente vanno rifuggite le visioni semplicistiche e preconcepite, le letture statiche e le soluzioni precostituite. L'interculturalità è un percorso di ricerca, di conciliazione, di significazione e di arricchimento tra le diversità: più che uno stato è necessario essere in grado di sviluppare la capacità di sostegno (nella mutevolezza delle condizioni contestuali) di tale processualità.

Ciò è possibile a partire da un necessario riconoscimento: nelle circostanze multiculturali le evoluzioni sono già in corso e vanno recuperate le processualità a carattere integrativo, per quanto piccole e nascoste esse siano. In prospettiva pedagogica ciò è fondamentale poiché la crescita (anche interculturale) si fa sulle potenzialità, non sulle mancanze, ed è precipuo compito dell'educazione la loro intuizione, sollecitazione e inveroamento.

Quali sono allora le potenzialità e le disponibilità integrative che Karima sta giocando?

Quali quelle della realtà che la circonda (i suoi compagni di scuola, la sua famiglia...)?



E come queste possono fattivamente entrare nei nostri intendimenti interculturali?

Rispondendo a queste domande ci possiamo accorgere che la nostra immagine dell'alterità (culturale, religiosa, sociale) spesso assume una diversità che è già cambiata, ma se sfugge il cambiamento perdiamo la possibilità di accompagnarlo.

Ecco dunque dove agisce una lettura interculturale: nel piano degli scambi in atto, delle relazioni in divenire e delle disposizioni integrative. Leggere (intendere) le evolutività in chiave pedagogica (ossia secondo la prospettiva di un assunto finalistico e di una intenzionalità pratica) significa poterle assumere nel quadro teorico-procedurale di un progetto educativo. Se il nostro sguardo è invece incapace di cogliere i segni di un'evolutività positiva e si irrigidisce nella più facile presupposizione di una immaginata alterità, allora viene meno la possibilità sia di un progetto educativo congruente (aderente a quella realtà), sia di quegli appigli concreti che fondano l'impresa educativa: le capacità *in nuce* ed in essere delle persone.

È questo il sano dubbio che ci pone il caso di Karima, e che ci obbliga su una domanda solo apparentemente banale e del tutto fondante qualsiasi intento e possibilità educativa: corrisponde la nostra idea di Karima con la realtà del suo corso evolutivo, di quei passi (già) integrativi?

Ossia, siamo sicuri che la 'nostra' Karima sia proprio Karima?

E se no?

Senza l'onestà e la lungimiranza del porci autenticamente tale fondamentale quesito non possiamo sperare di fare educazione interculturale, ma solo di applicare un'astratta idea di interculturalità, che però è ben altra cosa: non solo e non tanto in chiave epistemologica quanto per i risultati a cui perviene.

Riferimenti bibliografici

Agostinetto L., *Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative*, «Studium Educationis», vol.2, n.1, 2009, pp.31-38.

Agostinetto L., *Il contesto interculturale di classe*, in Desinan C. (cur.), *Formazione e comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.



- Agostinetto L., *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*, Marsilio Editore, Venezia, 2008.
- Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004.
- Baldacci M., *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 2009.
- Buber M., 1993, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano.
- Dalle Fratte G., *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*, Armando, Roma, 2004.
- Damiano E. (cur.), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 1998.
- Giddens A., *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna, 2000.
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.
- Hannerz U., *La diversità culturale*, il Mulino, Bologna, 2001.
- Milan G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma, 2008.
- Nanni C., *Pedagogia interculturale: su che basi e in che senso?*, in Aa. Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Ogbu J.U., *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in Gobbo F., Gomes A.N. (cur.), *Etnografia nei contesti educativi*, Cisu, Roma, 2003.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Editori Laterza, Bari, 2002.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Centro Studi Erickson, Trento, 2006.
- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992.