



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale  
in Scienze filosofiche

Ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**Interculturalità**  
Identità, complessità, pedagogia

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Ivana Maria Padoan

**Correlatrice**

Ch.ma Prof.ssa Alessandra Cecilia Jacomuzzi

**Laureanda**

Lidia Grotto  
857981

**Anno Accademico**

2019 / 2020



## INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1. IDENTITÀ E DIFFERENZA	
1.0 Introduzione al capitolo .....	7
1.1 Cultura, culture.....	8
1.2 Differenza.....	10
1.3 Approcci alla differenza.....	13
1.4 Strategie di integrazione.....	15
1.5 Dall’etnocentrismo all’etnorelativismo.....	16
1.6 Comunicazione interculturale .....	18
1.7 Intercultura .....	21
1.8 Identità .....	24
1.9 Identità e scelta.....	27
1.10 Identità e cultura.....	29
1.11 L’identità a scuola.....	32
1.12 Identità ed educazione degli adulti.....	34
1.13 Identità e progetto pedagogico.....	35
CAPITOLO 2. COMPLESSITÀ E PENSIERO PLURALE	
2.0 Introduzione al capitolo .....	37
2.1 Complessità.....	38
2.2 Postcolonialismo e riforma del sapere .....	40
2.3 Epistemologia e planetarizzazione.....	43
2.4 Formare alla complessità .....	45
2.5 Riforma dell’insegnamento.....	47
2.6 Mente umana e apertura delle discipline.....	49
2.7 Educare alla riflessività e al limite.....	52
2.8 Incertezza e relazione con il contesto .....	53
2.9 Riforma del pensiero.....	56
2.10 Educare l’emotivo insieme al cognitivo.....	59
2.11 Intelligenze multiple e pensiero plurale .....	60

2.12 La mente multiculturale .....	64
2.13 Identità umana e nuovo umanesimo.....	65

### CAPITOLO 3. PEDAGOGIA INTERCULTURALE

3.0 Introduzione al capitolo .....	69
3.1 Pluralismo e necessità di formazione.....	69
3.2 Pedagogia interculturale.....	73
3.3 <i>Status</i> della pedagogia.....	75
3.4 Epistemologia pedagogica .....	76
3.5 Rivoluzione copernicana in pedagogia .....	78
3.6 “Pedagogia per stranieri” .....	79
3.7 Pedagogia dell’essere.....	81
3.8 Educazione umanistica interculturale .....	83
3.9 Pedagogia e sostenibilità.....	84
3.10 La questione culturale .....	87
3.11 L’approccio interculturale.....	89
3.12 Aspetti didattici .....	91
3.13 Il compito della scuola .....	94
3.14 Il ruolo degli insegnanti .....	97

CONCLUSIONI.....	99
------------------	----

BIBLIOGRAFIA .....	100
--------------------	-----

## INTRODUZIONE

L'interculturalità si presenta oggi come compito e come sfida educativa per tutti.

Sebbene la pedagogia interculturale sia stata spesso concepita come una “pedagogia per stranieri”, essa rappresenta in realtà la forma più adatta per educare l'essere umano a orientarsi nel presente e a prepararsi al futuro. Svincolandosi dalle categorie che la costringono ad essere un rimedio legato a specifiche contingenze, la pedagogia interculturale deve invece diventare elemento cardinale della formazione ed estendersi a qualsiasi tipo di percorso, in tutti gli ambiti e a tutte le età.

La necessità di compiere questo passaggio da disciplina marginale a *fondamento pedagogico*<sup>1</sup>, è dettata da diversi elementi: primo fra tutti il progressivo aumento degli scambi internazionali (materiali e simbolici), che hanno reso ogni parte del mondo incredibilmente eterogenea e interdependente – da ciò nasce il bisogno di educare l'individuo ad incontrare la diversità e non soltanto a constatarne l'esistenza. Il secondo elemento, decisivo, consiste nel fatto che la diversità non si trova solo fuori, ma è già nell'individuo, poiché la sua stessa identità è costitutivamente multipla (pertanto nessuno può fare a meno di confrontarsi con la pluralità). Infine, l'epoca in cui viviamo, che è il *tempo della complessità*<sup>2</sup>, richiede una *riforma del pensiero e dell'insegnamento*<sup>3</sup>, che miri allo sviluppo di una mente aperta e flessibile, capace di pensare assieme l'unità e la molteplicità della realtà, dell'identità e della conoscenza.

Il primo capitolo apre al tema dell'interculturalità, ai fenomeni e alle dinamiche che la caratterizzano, declinandola secondo il rapporto identità-differenza e anticipando i tratti distintivi dell'educazione interculturale, che saranno approfonditi strada facendo nei capitoli successivi.

Il secondo capitolo è dedicato alla complessità e alla sua relazione con l'epistemologia, in chiave interculturale: educare alla complessità e ai suoi principi significa riformare i saperi, aprire i confini tra le discipline, valorizzare il pensiero plurale e la molteplicità delle intelligenze, per formare l'uomo nella sua integralità.

Dopo aver presentato l'interculturalità e aver mostrato la necessità di assumerne il paradigma in ambito formativo, il terzo capitolo si occupa precisamente di pedagogia interculturale e del suo rapporto con la pedagogia generale (approfondendo il ruolo che quest'ultima ha nel panorama contemporaneo); poiché la pedagogia interculturale è una *pedagogia dell'essere* e dello sviluppo

---

<sup>1</sup> Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci editore, Roma 2001.

<sup>2</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.

<sup>3</sup> Morin E., *La tête bien faite*, Seuil, 1999, (trad. it. di Lazzari S., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000).

umano<sup>4</sup>, e poiché l'ente della pedagogia generale è l'uomo in quanto umano, l'intercultura non dovrebbe più essere considerata come un settore specifico della pedagogia, ma dovrebbe in ultima analisi venire a coincidere con essa.

L'intercultura è il compito che ci sta davanti nella società multiculturale quale è quella attuale e quale sarà sempre di più nella Globalizzazione che stiamo vivendo e che riguarda mercati, società, regole di convivenza, nuove mentalità. L'intercultura è, appunto, inter-cultura: rapporto integrato (paritario e dialogico) tra le culture, accolte nella loro differenza e poste a confronto in un agire comune che si regola sull'incontro e sul dialogo. Un compito complesso e difficile. Una sfida. Che si lega a quelle (cognitive e etiche, poi anche sociali e politiche) della complessità e della differenza, delle quali è una sintesi specifica e una variante determinata, in quanto le incorpora ma anche le oltrepassa collocandosi su un piano più strettamente sociale. Ma lì si colloca in modo giusto se nutrita di buona teoria e di buone pratiche, che proprio una "pedagogia dell'intercultura" può produrre.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>5</sup> Cambi F., "Introduzione" in Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2014, p. 10.

## CAPITOLO 1. IDENTITÀ E DIFFERENZA

### 1.0 Introduzione al capitolo

Negli ultimi decenni la comunità mondiale ha assistito ad un'intensificazione del fenomeno migratorio. Questo movimento ha fatto avvicinare persone e culture profondamente diverse, creando mescolanze e nuove composizioni sociali, che hanno reso tanto il panorama mondiale quanto quello locale incredibilmente eterogeneo, riorganizzando la struttura sociale e il tessuto culturale.

Le migrazioni non sono in realtà nulla di nuovo nella storia dell'umanità, anzi, da sempre la accompagnano, manifestando la natura nomade dell'essere umano. Ad essere cambiate sono però le dinamiche con cui avvengono i contatti, che presentano caratteristiche inedite, prima impensabili: da un lato, se è vero che le migrazioni sono in aumento, è altrettanto vero che non sono più solo le persone a spostarsi, ma anche i linguaggi, i simboli e le tradizioni; dall'altro, lo spostamento territoriale non rappresenta più l'unico tipo di contatto, poiché oggi esso avviene in larga parte attraverso mezzi informatici, in spazi non fisici.

La fluidità di questi movimenti arriva a toccare non solo le identità culturali, ma anche quelle individuali, interrogando, decentrando, fornendo alternative e risorse ulteriori; per rendere il soggetto capace di confrontarsi positivamente con la relazione, si richiede all'educazione che allarghi lo sguardo e insegni a pensare in modo plurale, non solo le culture ma anche le identità.

Si tratta di apprendere a vivere senza un'identità unica e chiusa, a volere il proprio trascendimento, ad amare l'avventura, l'andare verso, l'apprendere il nuovo, a muoversi tra modelli (di vita, di pensiero, di cultura) profondamente diversi, senza avere "paura" della loro diversità, senza disorientarsi (poiché anche il muoversi-all'aperto è un orientamento), senza operare chiusure di difesa; anche se tale apprendimento è complesso, proprio per la sua struttura aperta e per la sua novità.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Id., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, cit., p.19.

## 1.1 Cultura, culture<sup>7</sup>

In passato, il concetto di cultura definiva collettività ampie, al loro interno relativamente omogenee. Oggi, nel tempo della complessità, un numero crescente di individui si trova all'intersezione di più culture differenti.<sup>8</sup>

La diversità culturale non può più essere considerata un'eccezione o una constatazione occasionale, limitata a specifici casi, poiché essa è il denominatore che accomuna tutte le popolazioni della società mondiale. La maggior parte degli Stati del mondo vede al proprio interno la coabitazione di culture diverse<sup>9</sup> e ciascuna di esse corrisponde a un'attribuzione di senso alle attività umane, che prende forma a livello simbolico e a livello organizzativo.

Interazioni e ibridazioni fra culture, forme di spiritualità, forme di conoscenza eterogenee, che nel passato erano confinate in particolari fasi della storia delle civiltà o nella fortunata esperienza di pochi esploratori o di pochi deciflatori di civiltà ignote, sembrano oggi proporsi con una frequenza significativa anche nelle esperienze quotidiane di molti individui e di molte comunità.<sup>10</sup>

Il presente in cui viviamo è infatti caratterizzato da una rete di relazioni sempre più fitta tra individui, culture e aree geografiche; questo fenomeno è frutto del processo di globalizzazione, che dall'ambito economico si è esteso a tutte le sfere della società, facendo incontrare popoli con valori e tradizioni molto differenti. Il contatto tra aree molto lontane, reso possibile dal crescente sviluppo tecnologico, ha fatto sì che molte culture prima isolate si interfacciassero e si interrogassero sulla propria e sull'altrui identità.

Questo vale sia a livello internazionale sia nella quotidianità del singolo, che si trova a studiare, lavorare, vivere in una società non solo spinta verso l'esterno, ma già in se stessa plurale. La

---

<sup>7</sup> «Il concetto di cultura è decisivo e centrale quando ci si occupa di intercultura.

La parola cultura viene dal verbo latino *colere*, che significa coltivare il terreno.

[...] Secondo il punto di vista interculturale, le culture non debbono essere intese come corazze che impediscono la crescita né venerate come santuari intoccabili, perché esse sono pur sempre prodotto umano e la loro funzione non è solo quella di proteggere, ma anche quella di sorreggere lo sforzo che ogni uomo deve fare per affrancarsi dalle condizioni di partenza, allargando lo sguardo non solo alla varietà dei modelli di umanità esistenti, ma anche a quelli possibili». Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 1999, *Definizione 22) Cultura*, pp.26-27.

<sup>8</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., p.56.

<sup>9</sup> W. Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999, p.7.

<sup>10</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., pp. 185-186.



pluralità oggi non tocca solo alcuni soggetti impegnati in ambito istituzionale, come accadeva in passato, bensì riguarda la società nella sua interezza:

La diversità non è più qualcosa che si va a contemplare nei paesi “esotici” e “lontani”, ma qualcosa con cui, volenti e nolenti, dovremo convivere ogni giorno.<sup>11</sup>

Le culture sono porose, si intrecciano, si influenzano a vicenda ed è difficile definirne nettamente i confini. Le culture sono perennemente in contatto le une con le altre, sia a livello simbolico sia a livello materiale, in modo più o meno pacifico, a seconda di come l'interazione viene gestita.<sup>12</sup> Nel contatto le culture vivono la testimonianza dell'esistenza della differenza, in cui «lo straniero introduce e rende visibile la necessità di confrontarsi con l'alterità»<sup>13</sup>.

La globalizzazione avvicina le differenze ma non le annulla, anzi le rende più visibili, facendo incontrare gruppi sociali eterogenei; la sfida consiste nel trovare l'equilibrio tra il dinamismo delle relazioni interculturali, da un lato, e la persistenza di ciascuna cultura nel mantenimento della propria identità, dall'altro.<sup>14</sup>

Tuttavia, il semplice contatto non implica di per sé che vi sia anche un reale incontro con l'altro, un desiderio di conoscerlo e di dialogare con lui (molti contatti sfociano infatti in conflitti); la costruzione di un cammino comune è vincolata alla volontà dei soggetti e alla loro disponibilità a interrogare le proprie categorie interpretative, nel tentativo di comprendere l'altro, ben consapevoli del fatto che ciò richiede uno sforzo. L'apertura all'alterità non si manifesta spontaneamente, ma è il risultato di un processo che va guidato; l'incontro va incoraggiato da entrambe le parti, perché ciascuna di esse è *una* cultura, non un punto di vista assoluto, e in quanto tale non guarda la realtà dal di fuori.

Non sono mai due culture astratte ad avvicinarsi, ma sono le persone che rappresentano quella cultura e vi appartengono a entrare in contatto con altri individui, immersi nella loro. Pertanto lo scambio e la negoziazione di significati possono avvenire solo nel contatto tra soggetti che incarnano la propria cultura; quest'ultima non rimane invariata nella relazione, ma si ridefinisce, poiché «è fatta di identità in cammino»<sup>15</sup> e si trasforma attraverso l'incontro.

---

<sup>11</sup> Balslev A.N. – Rorty R., *Cultural Otherness. Correspondence with Richard Rorty*, Indian Institute of Advance Study, 1991, (trad. it. e intro. di Di Morini S., *Noi e loro*, Il Saggiatore, Milano 2001), *Introduzione*, p. 10.

<sup>12</sup> Besozzi E., “L'incontro tra culture e la possibile convivenza”, in *Studi di sociologia*, Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Anno 39, Fasc. 1 (Gennaio – Marzo 2001), p.67.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>14</sup> *Ivi*, p.67.

<sup>15</sup> Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli, 2012, Ebook, p.38.

## 1.2 Differenza

Ogni *Cultura* è fatta di credenze, pratiche sociali, riti, valori che determinano una “forma di vita”. Organica. Con forte identità. Che crea appartenenza. Anche se non è mai impermeabile. Ma ha valore. È valore. E come tale va riconosciuta. [...]

Le varie culture si incardinano sulla *Differenza*: è principio di riconoscimento e di valorizzazione. Perché manifesta e tutela la varietà dell’umano, delle sue forme e reclama rispetto, attenzione, considerazione. Sempre. E proprio perché ci insegna la ricchezza stessa dell’uomo come genere. Così l’alterità va accolta nella società e nella cultura che accoglie, *in primis*.<sup>16</sup>

Nella società pluralistica è fondamentale *conoscere l’altro*, specie nelle sue forme di pensiero, nei suoi valori, nelle sue modalità linguistiche e nelle sue pratiche. È importante attuare dei comportamenti volti all’avvicinamento e al *rispetto della diversità*, il che non equivale ad aderire ai modelli dell’altro o ad essere necessariamente d’accordo con lui, bensì significa rispettare la persona nel suo valore ontologico e nella sua dignità di essere umano. Questo approccio deve farsi essenzialmente dialogico e inserirsi nella categoria dell’interazione, in cui «la diversità dovrebbe superare i paradigmi che la vedono associata alla paura o al contenimento dei rischi ed essere riconosciuta come opportunità di crescita e di arricchimento reciproco»<sup>17</sup>.

La diversità non si incontra nel mondo come concetto astratto, non si presenta come un dato, bensì sta nella relazione con l’altro, con una persona che è al contempo simile e differente, erede e portatrice della propria cultura, delle proprie pratiche, delle proprie tradizioni.

Quando veniamo in contatto con l’altro, vediamo in lui due dimensioni intrecciate e difficilmente separabili: innanzitutto lo riconosciamo come essere simile a noi, che prova gioie e dolori, caratterizzato dalla limitatezza umana e soggetto al successo e alla sventura; contemporaneamente, lo vediamo come portatore di determinate caratteristiche culturali, magari diverse dalle nostre. Questi due esseri convivono nell’individuo e si influenzano l’un l’altro, in maniera dinamica e con esiti imprevedibili; data questa imprevedibilità, non possiamo illuderci di poter definire chi è la persona che stiamo per incontrare, a maggior ragione se non l’abbiamo mai vista. Ogni incontro richiede delicatezza, in un avvicinamento progressivo e senza fretta:

---

<sup>16</sup> Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2014, *Introduzione* di Franco Cambi, pp.10-11.

<sup>17</sup> Portera A. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2006, *Introduzione*, p.13.

Questo nostro doppio aspetto di uomo-individuo e di uomo-portatore di razze e culture non è rigido, statico e stabilito una volta per tutte, ma dinamico, mobile, mutevole, soggetto ad alti e bassi di tensione a seconda del contesto esterno, delle esigenze del momento, delle aspettative circostanti e perfino del nostro stato d'animo e della nostra età.

Ecco perché non sappiamo mai chi stiamo per incontrare, anche se si tratta di una persona di cui conosciamo da tempo il nome e l'aspetto. Figuriamoci poi se si tratta di qualcuno che vediamo per la prima volta. Ogni incontro con l'altro è dunque un indovinello, qualcosa di ignoto se non addirittura di segreto.<sup>18</sup>

In questo rapporto ci vediamo riflessi come in uno specchio e allora desideriamo confrontarci e conoscere meglio gli altri, per arrivare a conoscere meglio noi stessi.<sup>19</sup>

Accettare di incontrare l'altro nel suo modo di essere più profondo e di mettere in discussione le nostre categorie, nella restituzione che lo sguardo dell'altro offre, è un'attività intensa e a volte drammatica, perché chiede all'identità di porsi davanti ad uno specchio e di riconoscere le proprie forme e i propri limiti.

La disponibilità a confrontarsi con la differenza comporta, pertanto, la capacità di problematizzare la propria posizione e, in conseguenza di ciò, la capacità di relativizzare il proprio pensiero (e di pensare pertanto in modo sempre nuovo), ossia la capacità di oltrepassare i confini entro cui rischiano di rimanere circoscritte le proprie esperienze e le proprie conoscenze. Si tratta allora di imparare a guardare e leggere la realtà a partire da ipotesi interpretative molteplici e diverse, a confrontare tali molteplici forme di lettura (cognitiva, etica, estetica) e ad accorgersi che più sguardi interpretativi – quelli della nostra cultura insieme a quelli delle altre culture – ci rimandano un'immagine molto più articolata e complessa della realtà.<sup>20</sup>

Coinvolgendo tutto l'essere umano nella sua completezza e complessità, l'incontro non può svolgersi solo sul piano cognitivo e limitarsi ad esso, perché non sarebbe un vero incontro, ma una forma di conoscenza strutturante, che non plasma il soggetto che la acquisisce. L'incontro presuppone un cambiamento da entrambe le parti, una trasformazione necessaria e profonda; deve quindi oltrepassare il piano cognitivo per esporsi al piano emotivo, più profondo e delicato, in quanto radicato in ciò che noi siamo e crediamo, e in ciò che ci fa essere ciò che siamo.

---

<sup>18</sup> Kapuściński R., *Ten Inny*, 2006, (trad. it. di Verdiani V., *L'altro*, Feltrinelli, Milano 2007), pp.10-11.

<sup>19</sup> *Ivi*, pp.13-14.

<sup>20</sup> Pinto Minerva F., *L'interculturalità*, Editori Laterza, Bari 2002, p.12.

L'altro con cui oggi ci troviamo a convivere è un altro diverso, difficile da definire, frutto di una cultura meticcica, dai contorni fluidi e instabili, erede di mondi disomogenei e in contrasto tra loro<sup>21</sup>. Le migrazioni massicce danno vita a un tipo di identità molto particolare, prima esistente ma mai così evidente: l'identità ibrida.

Basandoci sull'epistemologia occidentale<sup>22</sup>, siamo stati abituati a convogliare tutte le differenze in un unico macro-contenitore, pensando l'altro come un indistinto "extraeuropeo"; oggi però, nello sterminato numero di combinazioni possibili, nella varietà di relazioni e ibridazioni tra popolazioni diverse, è nato un nuovo soggetto *altro*, ovvero «il non europeo, che è altro rispetto a un altro non europeo»<sup>23</sup>. Questo "nuovo altro" spezza la categoria unica in cui prima era inserito, assieme a tanti *altri*, uguali solo agli occhi di chi guardava.

Se il primo passo verso l'interculturalità è stato quello di scomporre la categoria "altro" e di identificare in essa tanti modi di essere "altro", il passo successivo è stato quello di guardare all'interno della stessa cultura occidentale, assunta storicamente come soggetto di riferimento<sup>24</sup>, e di distinguere al suo interno una molteplicità di tradizioni, e in ciascuna di esse una eterogeneità di identità, ognuna intrinsecamente plurale.

Prima di correre nel relativismo e nella frantumazione di tutte le unità, è bene precisare che l'operazione di scomposizione non può essere infinita e che essa è utile nella misura in cui permette di prendere consapevolezza del fatto che una presunta "non contaminabilità" non solo è impossibile, sia a livello culturale che personale, ma è anche sinonimo di povertà culturale e umana, in quanto riduce le opzioni possibili.

Ci si chiede allora come si formi e si trasformi l'identità personale e culturale in relazione alla diversità.<sup>25</sup> Tale questione infatti riguarda tanto coloro che arrivano in una nuova cultura e cercano di inserirsi in essa, quanto coloro che li accolgono come autoctoni; entrambe le parti infatti sono interrogate da questo confronto, essendo chiamate a riflettere sulla propria cultura e a scegliere il modo in cui rapportarsi alla diversità, considerandola come risorsa o come minaccia.<sup>26</sup>

Ciò che dobbiamo fare è imparare a vivere nell'instabilità e nella migranza, in un *iter* in cui conta di più il formarsi che il darsi forma e in cui la formazione è processo *Lifelong*, che si struttura sull'esperienza come ricerca e come indagine:

---

<sup>21</sup> Kapuściński R., *L'altro*, cit., p.27.

<sup>22</sup> Cfr. *Capitolo 2. Complessità e pensiero plurale*.

<sup>23</sup> Kapuściński R., *L'altro*, cit., p.34.

<sup>24</sup> Cfr. *Capitolo 2. Complessità e pensiero plurale*.

<sup>25</sup> Besozzi E., "L'incontro tra culture e la possibile convivenza", cit., p.72.

<sup>26</sup> Besozzi E., "L'incontro tra culture e la possibile convivenza", cit., p.73.

In tale processo formativo si è migranti rispetto a se stessi e rispetto al mondo. Si è migranti in quanto l'*oltre* è già in noi come possibile, in quanto la *differenza* entra in noi come risorsa.<sup>27</sup>

### 1.3 Approcci alla differenza

«La specie umana è nomade per sua natura»<sup>28</sup>, ma non è ancora riuscita a risolvere il problema della convivenza con la diversità. Storicamente ci sono stati più modelli di incontro/scontro tra persone e gruppi con caratteristiche linguistiche, religiose, culturali diverse, che si possono così sintetizzare:

- 1) Il modello forse più noto è quello dell'*eliminazione* del gruppo numericamente, militarmente ed economicamente più debole, mediante l'uso della violenza o attraverso l'espulsione dal territorio;
- 2) La seconda modalità è quella dell'*assimilazione* dello straniero per assorbirlo nella cultura dominante, facendolo integrare in maniera unilaterale;
- 3) Il terzo modello è quello della *segregazione* delle persone o dei gruppi differenti, a cui è lasciata la possibilità di vivere come ritengono giusto, ma solo rimanendo confinati e non entrando in contatto con la maggioranza;
- 4) Vi è poi il modello della *fusione* (conosciuto come *melting pot*), che esprime il tentativo di fondere tutte le differenze culturali, per ricavarne un'unica cultura da trasmettere a tutti gli abitanti; tale modello nasce con intenzionalità democratica, ma fallisce nel riconoscimento delle differenze e delle caratteristiche distintive della singola cultura, producendo come effetto contrario un rafforzamento delle appartenenze e insieme delle disuguaglianze, che sfocia nella *salad bowl*, il modello dell'«insalatiera», in cui ognuno alla fine mantiene le proprie caratteristiche e si autoconfina.

Il modello del *melting pot*, ossia del «miscuglio», si è diffuso molto negli Stati Uniti: esso non crea vera e propria intercultura, ma si ferma al pluralismo, in un ambiente che non permette di far incontrare le culture e di rinnovarle; in questo modello vi è ancora un certo grado di colonizzazione e di dominio da parte del gruppo dominante, che stabilisce le regole per tutti e ne è depositario. Il *melting pot* considera effettiva l'esistenza simultanea di culture diverse, all'interno del medesimo contesto sociale, ma postula una separazione rigida tra i gruppi culturali, così come tra la dimensione pubblica e quella privata (ciò significa che vi

---

<sup>27</sup> Franco C., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci Editore, Roma 2006, p.42.

<sup>28</sup> Anolli L., *La mente multiculturale*, Editori Laterza, Bari 2006, *Introduzione*, p.VII.

può essere un riconoscimento reciproco a livello formale nel piano delle istituzioni, ma poi nella quotidianità ciascun gruppo vive concentrato al proprio interno, senza produrre scambi significativi). È una situazione di apparente tolleranza, in cui però può nascondersi una forma di razzismo;

- 5) Un ulteriore modello viene definito *universalismo*, in quanto pone l'accento non più sulle differenze culturali ma sulle parti comuni; alle differenze è assegnato un valore secondario, a favore di valori e obiettivi comuni;
- 6) Infine vi è il *multiculturalismo*, in cui le differenze convivono all'interno della medesima società, come dato di fatto.

Secondo Portera, esiste poi un'altra maniera di classificare le interazioni nella società, incardinata sul concetto di *integrazione*, che si articola secondo livelli e tipologie. I livelli di integrazione possono essere due: si parla di *integrazione primaria* quando il soggetto immigrato inizia ad adattarsi alla vita del Paese di immigrazione, interiorizzandone i valori; si parla invece di *integrazione secondaria* quando il soggetto rinuncia alla cultura di provenienza, per interiorizzare completamente i modelli di comportamento della società ospitante.

Vi sono quattro differenti tipi di integrazione:

- si parla di *integrazione monistica*, quando la società più forte non lascia spazio alla diversità (questo tipo di integrazione coincide con il modello dell'assimilazione);
- vi è l'*integrazione dualistica o pluralistica*, in cui si legittima la differenza, ma senza che i diversi gruppi entrino in contatto, per paura di perdere la propria identità (questo tipo assomiglia in parte al modello del multiculturalismo);
- il terzo tipo è quello dell'*integrazione come fusione della diversità*, in cui si cerca la fusione di un *ethos* comune (questo tipo coincide perfettamente con il *melting pot* e di conseguenza con la *salad bowl*);
- infine vi è l'*integrazione interazionista*, in cui persone appartenenti a gruppi diversi cercano non solo di convivere, ma anche di interagire assieme, nello scambio di norme, valori e significati.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento 2006, pp.66 e ss.

## 1.4 Strategie di integrazione

Oltre alla suddivisione proposta da Portera, vi è un altro modello che spiega le diverse strategie di integrazione e convivenza, riportata da Besozzi e articolata come segue.

La prima strategia di integrazione è quella *assimilazionista*, che concepisce l'identità come sostanziale, stabile e chiusa, negando così la diversità, che non viene propriamente integrata bensì inglobata, chiedendole di conformarsi alla cultura dominante. Il secondo modello è quello *pluralistico-tollerante*, che accetta la compresenza di culture diverse, vede l'identità come dialettica ma anche come separata, dove la diversità è tollerata, ma non si esclude la possibilità del conflitto (è la cultura dominante a stabilire le condizioni dell'inclusione). Il terzo modello è infine quello *relazionale*, che concepisce l'identità in modo processuale e negoziabile e la diversità come risorsa essenziale all'identità stessa, come ricchezza di possibilità (questo modello conferisce pari dignità ad entrambe le culture che si incontrano, senza valutazioni qualitative).<sup>30</sup> In quest'ultima prospettiva, l'incontro tra culture è considerato essenziale e non si evita l'ibridazione, in quanto «la differenza culturale acquista valore e attrae come possibilità di esplorazione di soluzioni alternative, variazioni di punti di vista e di interpretazione del mondo»<sup>31</sup>.

Ciascuna di queste prospettive, se esasperata, può essere rischiosa; questo vale anche per la prospettiva *relazionale-processuale*, in quanto la relazionalità incontrastata può portare al relativismo, in cui si dissolve la «possibilità di identificazione o appartenenza durevole».<sup>32</sup>

Nella prima prospettiva l'identità è stabile nel tempo e sostanziale, pertanto la diversità è un elemento che la minaccia e che va allontanato o annullato, perché potrebbe mettere a rischio la convivenza sociale. Nella seconda prospettiva le culture rispondono ad un criterio di somiglianza, reale o imposta; tale prospettiva mantiene infatti un'ambivalenza tanto rispetto alla pluralità culturale (come potenziale fonte di conflitto), quanto rispetto alla diversità (verso la quale vi è un atteggiamento di tolleranza, ma anche di indifferenza). Infine, nella prospettiva dell'integrazione, la relazione si basa sull'idea che l'identità sia plurale, negoziabile e aperta alla diversità – come costitutiva dell'identità stessa, che al contempo la trasforma.<sup>33</sup>

Il compito dell'educazione interculturale è quello di procedere ancora oltre: essa mira alla promozione di una società in cui i diversi gruppi riescono a convivere e a dialogare efficacemente, rapportandosi in modo pacifico gli uni rispetto agli altri, in spazi che permettono l'incontro, anche solo temporaneamente e rispetto a specifiche questioni. Allontanandosi dal modello del *melting pot*,

---

<sup>30</sup> Besozzi E., "L'incontro tra culture e la possibile convivenza", cit., pp.73-74.

<sup>31</sup> *Ivi*, p.74.

<sup>32</sup> *Ivi*, p.74

<sup>33</sup> *Ivi*, p.75

l'intercultura valorizza il *métissage*, ossia la 'mescolanza', come risorsa e occasione di crescita. L'obiettivo non è infatti quello di annullare le differenze o di chiedere ai membri di un gruppo di includere le tradizioni altrui nelle proprie; ciascuno mantiene la propria identità, rispettando le altre.

### 1.5 Dall'etnocentrismo all'etnorelativismo

Solitamente l'esperienza della differenza passa attraverso una prima prospettiva *etnocentrica* e, solo attraverso lo sviluppo di una sensibilità interculturale, è possibile il compimento del passaggio a una prospettiva *etnorelativa*.

Appartengono alla prospettiva *etnocentrica* tre fasi, che si manifestano in quest'ordine: in primo luogo, si mostra nei confronti della differenza un atteggiamento di *negazione*, in cui il soggetto non riesce a fare esperienza della differenza, o la riduce a una «categoria indifferenziata di alterità»<sup>34</sup>, pensando che non esistano reali differenze tra persone e culture (per questo la negazione si accompagna spesso a isolamento e separazione).

La seconda fase è quella della *difesa*, che inizia con il riconoscimento dell'esistenza della differenza, dove essa viene però interpretata secondo stereotipi negativi, in opposizione a quelli positivi associati al proprio gruppo di appartenenza; la difesa nasce dalla paura derivante dalla constatazione della presenza della differenza, vista come costante minaccia.<sup>35</sup>

La terza fase è quella della *minimizzazione*, che muove dal tentativo di preservare la propria visione sulle cose, cercando elementi di similarità nella comune condizione umana e lasciando al folklore quelli che riguardano la diversità nelle abitudini; il rischio è quello di abbattere la differenza con l'interlocutore, in nome del comune livello di istruzione, credendo che attraverso gli studi egli sia riuscito ad allontanarsi dai tratti più rigidi della propria cultura e sia quindi più simile a noi. Questa fase, non immune da rischi, è comunque quella in cui si riesce a lavorare meglio sulla propria sensibilità culturale, in quanto si parte da un assunto di relatività e non si ricerca la similarità.

---

<sup>34</sup> In questa fase gli altri sono classificati in modo semplicistico come "gli stranieri", "gli immigrati". I soggetti fanno riferimento a stereotipi, senza l'intenzione di denigrare, bensì per mancanza di informazioni adeguate a comprendere la complessità delle differenze culturali. Castiglioni I., *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci editore, Roma 2005, pp.15-16.

<sup>35</sup> Esiste anche una forma di *difesa al contrario*, meno diffusa, che consiste nell'idealizzare ideologicamente la cultura altrui, disprezzando le proprie radici culturali (ciò può accadere per esempio nei progetti di cooperazione internazionale). Questa forma di difesa, in quanto rivolta alla propria cultura anziché alle altre, corre il rischio di essere confusa con una forma di progressismo. *Ivi*, pp. 21-22.



La prospettiva *etnorelativa* prevede un cambiamento nel significato che si attribuisce alla differenza, evitando l'univocità e favorendo l'elaborazione di nuove categorie. Questa prospettiva si suddivide a sua volta in tre fasi: accettazione, adattamento e integrazione.

Nella fase dell'*accettazione* gli individui riconoscono e rispettano la diversità, che suscita curiosità, ponendo la propria cultura in una condizione di pari relativismo rispetto alle altre, cercando di leggere i comportamenti alla luce del contesto di riferimento; l'accettazione riguarda *la differenza di comportamento e la differenza di valore*. Il rischio in questo caso è di cadere in un'*impasse* relativistica, tale per cui, se tutto è giustificabile, allora non si distingue quali siano i criteri per orientarsi con spirito critico (ciò può rappresentare una difficoltà per gli insegnanti che si trovano in classi multiculturali, soprattutto nel momento in cui devono stabilire regole per la reciproca convivenza).

È utile quindi, soprattutto nei momenti di formazione, rendere espliciti i valori e gli assunti che stanno alla base del nostro comportamento e del nostro modo di pensare, così come è importante capire quali possono essere le attribuzioni di significato alternative che altri possono dare; tuttavia bisogna fare attenzione a non reificare queste differenze, pena il rischio di considerarle impossibili a qualsiasi conciliazione. Accettare le differenze di valore non è comunque in contrasto con l'averne un'opinione personale [...], anzi, ciò fa parte della capacità acquisita di essere veramente relativi sia verso gli altri, sia verso se stessi.<sup>36</sup>

La seconda fase è quella dell'*adattamento*, in cui si inizia a diventare interculturalmente competenti, sviluppando la capacità di porsi in relazione in modo efficace. Ciò che distingue questa fase da quella dell'accettazione è la consapevolezza che nasce nella comprensione profonda dell'altro e nel rispetto della propria identità. Il soggetto è interessato ad approfondire le altre culture e riesce ad assumerne il punto di vista, poiché adotta una maggiore flessibilità nella costruzione delle categorie di osservazione; questo permette di allentare i confini e di creare uno spazio di incontro e di sintesi, ma senza assimilazione all'altra cultura. Nell'adattamento gli individui non sostituiscono i propri valori e non cercano di imitarne altri, perché «solo attraverso la consapevolezza e il mantenimento della propria identità culturale si può arrivare a comprendere la realtà dell'altro, cioè a capirla, accattarla, e a farne propri gli elementi che scegliamo e che sono compatibili con la nostra esperienza di quel momento»<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 32.

Adottare temporaneamente valori o comportamenti che fanno riferimento ad un sistema culturale diverso dal proprio, non implica né una minaccia né un abbandono dell'identità, al contrario rappresenta un bagaglio di opzioni cognitive, comunicative, emotive e comportamentali, che dota il soggetto di possibilità alternative; la capacità di cambiare prospettiva è segno di una sensibilità culturale elevata. La competenza interculturale fondamentale nell'adattamento è l'*empatia*, che ci permette non solo di capire l'altro, ma soprattutto di creare con lui spazi di significato comune<sup>38</sup>.

L'ultima fase della prospettiva etnorelativa è l'*integrazione*, in cui è messa in discussione l'idea dell'identità come autoconservazione, che viene percepita come parte di un processo in continuo divenire. In questa fase le persone sono già biculturali o multiculturali, ma il loro pluralismo non equivale automaticamente a una maturata sensibilità interculturale; occorre per questo passare attraverso un percorso di formazione, che permetta di conoscere le culture e di metterle in discussione a partire dalla propria. L'obiettivo dell'integrazione è quello di «ricreare una nuova identità»<sup>39</sup>, rileggendo e ricombinando le nostre esperienze, sapendone trovare la positività e a comunicarla.

Pertanto, una volta viste quali sono le fasi che l'individuo può attraversare nella propria esperienza della differenza, si capiscono l'importanza e la necessità di educare ad una relazione positiva con essa, attraverso la formazione di un pensiero interculturale, che sia aperto e che allo stesso tempo sappia orientarsi nella complessità.

## 1.6 Comunicazione interculturale

L'analisi dei diversi approcci alla diversità permette di comprendere che l'accettazione, l'accoglienza, la disponibilità all'incontro non sono automatiche e vanno sviluppate, accompagnando il soggetto in un percorso di formazione; questo percorso dovrà passare per una prima fase teorica di tipo esplorativo, non solo rispetto ai contenuti della cultura, ma soprattutto rispetto alle modalità di avvicinamento, affinché esso sia il più efficace e positivo possibile. La fase informativa è soltanto il primo passo nella formazione, che non si esaurisce in essa, ma la oltrepassa per entrare nel vivo della pratica comunicativa, indispensabile perché avvenga una comprensione efficace e profonda.

---

<sup>38</sup> L'empatia differisce dalla simpatia, in quanto quest'ultima parte da un assunto di similarità con l'altro e implica un atteggiamento etnocentrico, mentre l'empatia ricerca la diversità e si colloca nella prospettiva etnorelativa. *Ivi*, pp. 33, 105 e ss.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 38.

Favorire la comunicazione interculturale significa avvicinarsi al dialogo, che non è un parlare *degli* altri, ma diventa un parlare *con* gli altri; lo studio delle altre culture e la curiosità per il diverso sono certamente un ottimo inizio e vanno incoraggiate, ma da sole non bastano. Il passaggio dallo studio comparato al dialogo si compie entrando in contatto diretto con nuovi orizzonti e mentalità, muovendosi «dal tentativo di capire alla pratica del comunicare»<sup>40</sup>. In questo percorso, all'atto del conoscere si preferiscono l'immaginare, lo sperimentare, l'inventare; per fare ciò, occorre uscire dai confini delle specializzazioni e delle gerarchie, trovando soluzioni che aprano la teoria a nuovi percorsi educativi, «attingendo idee e progetti da tutte le discipline e da tutte le culture»<sup>41</sup>. Per formare una società planetaria, non ci si può limitare ad accumulare informazioni sulle altre culture, ma bisogna saper coltivare la capacità di immaginare assieme all'altro, comprendendone le motivazioni e le scelte.<sup>42</sup>

Ciò sta a significare che l'esperienza interculturale è tale solo se l'*io* di ogni soggetto si allarga in direzione dell'*altro*, facendo spazio al suo punto di vista. Perché vi sia effettiva esperienza interculturale non è tuttavia necessario che il soggetto faccia proprio, fino a dividerlo, il punto di vista dell'altro.

Da ciò consegue che nell'esperienza interculturale avviene comunque una transattività cognitiva, uno spaziamiento del proprio orizzonte. Questa è la conferma che l'educazione interculturale opera sempre per la creazione di identità culturali nuove. L'educazione interculturale è dunque un processo multidimensionale tra soggetti portatori di culture diverse. L'interazione è importante perché indica non un semplice rapporto di conoscenza, ma una relazione di scambio e di reciprocità.<sup>43</sup>

L'interesse per le altre tradizioni non può ridursi ad un semplice gusto per l'esotico, per ciò che è diverso solo per il fatto di esserlo; sarebbe infatti indice di una scarsa preparazione culturale, che dimostra una comprensione non autentica e che può provocare conseguenze opposte a quelle attese (per esempio folklorismo, ripiegamento sugli stereotipi e determinismo culturale). Non dobbiamo abbandonarci a un'attrazione superficiale per il diverso: lo studio non deve essere inteso come un'assimilazione senza impegno<sup>44</sup>, ma come una trasformazione del soggetto in profondità.

---

<sup>40</sup> Balslev A.N. – Rorty R., *Noi e Loro*, cit., *Introduzione*, p. 11.

<sup>41</sup> *Ivi*, *Introduzione*, pp. 29-30. Cfr. *Capitolo 2. Complessità e pensiero plurale*.

<sup>42</sup> Balslev A.N.– Rorty R., *Noi e Loro*, cit., *Introduzione*, p. 28.

<sup>43</sup> Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, cit., *Definizione 53) Interculturalità*, p.58.

<sup>44</sup> Balslev A.N. – Rorty R., *Noi e Loro*, cit., p. 125.

Ciascuna cultura ha la propria storia e le proprie tradizioni, che il soggetto assume e nelle quali si inserisce; pertanto, per entrare in una cultura diversa dalla propria, ciascuno deve compiere uno sforzo indispensabile di conoscenza e di comprensione delle vicende storiche che la caratterizzano, per familiarizzare con esse. Se non facciamo ciò, non possiamo comprendere le implicazioni che sottostanno a una conversazione o a quello che accade in un determinato contesto, per il quale è necessario conoscere le interpretazioni culturali e gli strumenti di socializzazione (e questo si realizza solo a partire dallo studio e dall'acquisizione di informazioni su quella cultura). Questa operazione è informativa, ma allo stesso tempo trasforma il soggetto in prima persona, che nel confronto con un'altra tradizione espande la propria mente e se stesso. L'interazione culturale stimola al decentramento, in cui il soggetto «ha la possibilità di arricchire la sua autocomprensione attraverso l'assunzione dell'immagine di sé che l'altro gli restituisce»<sup>45</sup>.

Nella comunicazione veniamo interrogati, perché ci accorgiamo che l'altro è diverso da noi e ci chiediamo in che cosa consista la sua diversità; procedendo ulteriormente, scopriamo che l'altro non è solo diverso da noi, ma, proprio come noi, è plurale e vive negli intrecci della propria cultura. In ciascuna tradizione convivono e agiscono varie concezioni del sé e della realtà, che insieme a immagini e percezioni si trasformano continuamente; pertanto, quando parliamo di una tradizione culturale, non possiamo dimenticarne l'eterogeneità.<sup>46</sup>

L'incontro ben riuscito è un'esperienza che richiede una comunicazione efficace ed essa è possibile nella forma del dialogo; per instaurare un dialogo positivo, dobbiamo tenere presente che chi ci sta di fronte è una persona che in quello stesso momento comprende la realtà in modo diverso da come la comprendiamo noi<sup>47</sup>; ci chiediamo quindi qual è la sua visione del mondo, come vede gli altri e come vede quell'*altro* che noi siamo per lui. In questo processo è fondamentale una pre-condizione, ovvero la *volontà* di andare verso l'altro, di conoscerlo e di rivolgersi a lui; nella quotidianità questo può risultare difficile e la prima reazione potrebbe essere di tipo opposto, ossia di diffidenza e di difesa. Per questo lo sviluppo di una comunità planetaria è difficile e la nostra società sembra somigliare più spesso alla «folla anonima di un grande aeroporto»<sup>48</sup>, che ad una collettività che manifesta l'intenzione di condividere significati comuni.

Nell'incontro con gli altri ampliamo i nostri orizzonti, ma ciò non significa che le divergenze scompaiano, anche perché è proprio da esse che può sorgere qualcosa di interessante e di inedito:

---

<sup>45</sup> Dal Fiume G., *Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2000, pp. 9-10.

<sup>46</sup> Balslev A.N.– Rorty R., cit., pp. 64 e ss.

<sup>47</sup> Kapuściński R., *L'altro*, cit., p.35.

<sup>48</sup> *Ivi*, pp.60-61.

non si tratta di eliminare i contrasti, bensì di conservarli e valorizzarli, poiché suscitano in noi «un senso di novità e di meraviglia»<sup>49</sup>.

Lo spazio dell'incontro produce trasformazioni nei soggetti e nelle collettività, passando attraverso spaesamenti e crisi, in cui la pedagogia interculturale viene ad essere la forma specifica per abitare questo spazio *tra* i dialoganti, che richiede riconoscimento prima ancora che comprensione.<sup>50</sup> Il modello interculturale, che vede nello spazio dell'incontro la sua forma più matura, darà vita al *métissage*, all'innesto tra culture, a una nuova forma dello stare in relazione e del vivere una cultura. Tale spazio è sempre in cantiere, «mai stabile né totalmente raggiunto»<sup>51</sup>.

## 1.7 Intercultura

Non vi è niente di più centrale del volto dell'altro e dell'alterità nel quadro complessivo dell'educazione interculturale. Identità e differenza, dunque relazione, reciprocità: questa è la cornice categoriale dell'incontro interculturale. [...] Ciò che più conta è la non deducibilità dell'altro, della sua cultura, da un qualche modello unificante e totalizzante, ma il riconoscimento della sua trascendenza, originalità e irripetibile unicità. L'altro viene “da fuori”, l'altro mi “precede”, viene “prima”. Per questo rimarrà per sempre irriducibile alla mia identità. Anche alla fine resteremo “altri” pur nella reciprocità solidale.<sup>52</sup>

L'inevitabilità dell'incontro con la diversità ci «richiede un ripensamento dei riferimenti culturali di cui siamo portatori»<sup>53</sup>. Per questo oggi è indispensabile educare all'interculturalità, o meglio, educare interculturalmente.

La diversità e l'alterità interrogano la nostra identità, mettendo in discussione le premesse che guidano il nostro agire e i valori che sottostanno al nostro modo di metterci in relazione. Non è semplice vivere in un contesto che chiede continuamente di confrontarsi con qualcosa che decostruisce<sup>54</sup> le proprie credenze, poiché questo lavoro di confronto esige uno sforzo, cognitivo ed emotivo; non possiamo sottrarci a tale confronto, in quanto è costitutivo del presente e lo sarà ancor

---

<sup>49</sup> Qui Anindita Balslev fa riferimento alle parole di Daya Krishna. Balslev A.N. – Rorty R., *Noi e Loro*, cit., p.105.

<sup>50</sup> Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, cit., p.14.

<sup>51</sup> *Ivi*, p.27.

<sup>52</sup> Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, cit., *Definizione 3) Altro/Alterità*, p.8.

<sup>53</sup> Giselda Antonelli, *Persona cultura e società nella comunicazione interculturale*, in “Studi di Sociologia”, Vita e Pensiero. Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Anno 42, Fasc. 3 (Luglio – Settembre 2004), p.358. <https://www.jstor.org/stable/23005279>.

<sup>54</sup> Cfr. *Capitolo 2. Complessità e pensiero plurale*.

più del futuro. In un primo momento la differenza – ciò che è altro da noi – ci può spaventare, per questo la dimensione interculturale deve diventare il nostro paradigma, attraverso un'educazione all'intercultura e al pensiero interculturale.

L'orizzonte dell'intercultura ci è imposto oggi dalla globalizzazione, che ha reso le società sempre più multiculturali nella loro composizione; tuttavia, l'intercultura non si limita a constatare il pluralismo come dato-di-fatto, bensì si propone come via pedagogica che possa avere degli effetti per l'individuo e per la collettività. L'intercultura è «uno dei dispositivi pedagogici-chiave del nostro tempo»<sup>55</sup>, in quanto reclama una formazione sempre più capace di confrontarsi con le sfide e le strutture aperte della complessità.

Ci troviamo di fronte ad un compito complesso e inaggirabile, forse drammatico, ma che può offrire l'occasione di scoprire nuove risorse, per ripensare la società in tutti i suoi aspetti. Non bisogna limitarsi a pensare l'educazione interculturale come un percorso temporaneo costruito *ad hoc* per gli studenti neo-immigrati, al fine di integrarli nella società di arrivo; nonostante questo tipo di accompagnamento sia certamente costruttivo, in quanto aiuta lo studente appena arrivato a non sentirsi solo e ad iniziare a orientarsi, l'obiettivo dell'intercultura non può fermarsi qui.

Le sfide della complessità richiedono la formazione di un pensiero che sia capace di interpretare la diversità come un'alternativa, di mettersi a confronto con essa e di valorizzarla, cogliendone le possibilità. Per questo, l'interculturalità deve diventare allo stesso tempo il traguardo e il percorso, entrando a far parte della formazione di tutti, in un'ottica di apprendimento che comincia a scuola e che dura tutta la vita. L'intercultura non deve essere pensata come un'ulteriore disciplina, essa è piuttosto un approccio trasversale ai saperi e alle competenze.

L'intercultura risponde alle esigenze educative contemporanee, in quanto mira: a formare il soggetto ad apprendere e a rinnovarsi continuamente (*Lifelong learning*), in una prospettiva integrale di essere umano; a porsi in discussione, trovando nuove interpretazioni possibili rispetto alle proprie idee e ai propri valori, attraverso il confronto con prospettive alternative (*Lifedeep learning*); ad approfittare di ogni occasione e di ogni esperienza per imparare, proprio perché l'intercultura pervade ormai tutte le sfere della nostra quotidianità (*Lifewide learning*).

L'intercultura offre quattro percorsi ideali:

- teorizza l'incontro come spazio fisico e mentale, aprendolo al riconoscimento reciproco;
- privilegia il dialogo, critico e autocritico, come tecnica principale dello spazio dell'incontro e della comunicazione;

---

<sup>55</sup> Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, cit., Prefazione, p.8.

- riconosce importanza alla dimensione globale e quindi alla formazione dell'uomo planetario;
- individua nella scuola il soggetto decisivo per costruire intercultura, sia nelle relazioni sia negli apprendimenti.<sup>56</sup>

In quest'ottica è importante apprendere ad abitare lo spazio del pluralismo, a socializzare in modo integrato e dialettico, a concepire l'identità oltre la sua nozione dogmatica e autosufficiente, ripensandola insieme alla differenza. Tradizionalmente infatti, identità e differenza sono state concepite in maniera separata, assegnando un ruolo centrale all'identità e individuando nella differenza un elemento perturbante.

Oggi però le diversità abbondano nella nostra società, si legittimano e si diffondono, e contemporaneamente le identità sfumano i loro confini, diventando più complesse e dialettiche. L'identità non va cancellata, ma pensata come plurale: proprio come lo è la cultura, anche l'io si riconoscerà multiplo e sarà capace di svilupparsi, di aprirsi e di ricostruirsi continuamente come soggetto.<sup>57</sup> Infatti, «il valore fondativo dell'intercultura è la sua capacità di contenere tutte le differenze attraverso un processo continuo di rielaborazione di esse»<sup>58</sup>.

L'educazione alla differenza inizia con la presa di coscienza del diritto alla propria differenza, che non significa negare l'identità: quest'ultima costituisce un elemento imprescindibile nella complessità dell'individuo, gli dà sicurezza e allo stesso tempo è il punto di partenza per andare verso l'altro (una volta che si sa *da dove si viene, dove ci si trova e dove si vorrebbe andare*).

Educare in modo interculturale significa conferire pari dignità e pari valore all'identità e alla differenza; l'obiettivo finale non è quello di esaltare uno dei due termini di questa relazione, bensì di valorizzarli entrambi nella *struttura che connette* (per dirla con Bateson).<sup>59</sup> Non è possibile l'interculturalità senza il pluralismo, anzi, la pluralità rappresenta il superamento del pensiero unico e dell'omologazione come annientamento delle differenze. L'intercultura non esiste come *prodotto*, esiste semmai come *processo*, in cui salvaguardare i due elementi fondamentali della relazione interculturale, ossia l'*incontro* e la *differenza*.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> Ivi, Prefazione, pp.8-9.

<sup>57</sup> Ivi, pp.11-12.

<sup>58</sup> Padoan I., "Cultura, intercultura, transcultura", in Fiorucci M. – Pinto Minerva F. – Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p.183.

<sup>59</sup> Dal Fiume G., *Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, cit., p.8.

Cfr. Bateson G., *Mind and Nature. A necessary Unity*, Hampton Press, 1979, (trad. it. Di Longo G., *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi Edizioni, Milano 1984).

<sup>60</sup> Dal Fiume G., *Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, cit., pp. 13-14.

Questo progetto implica l'apertura del discorso scolastico alla dimensione culturale; l'obiettivo è far comprendere che l'educazione interculturale non è rivolta solo alle classi con alunni stranieri, ma a tutti, in quanto ciascuno nella propria vita ha a che fare con la differenza e modella l'identità nella dinamica identico-diverso.

L'individuo deve confrontarsi con le proprie diversità, ma certamente ciò richiede uno sforzo e non avviene in modo automatico; la capacità di mettere in discussione ciò che abbiamo appreso è infatti un punto di arrivo e possiamo farlo solo se ce ne viene data l'opportunità. Per questo è importante che il soggetto trovi nel proprio percorso di formazione spazi (fisici e cognitivi) e strumenti che gli permettano di interrogarsi sull'identità, sul rapporto con la diversità, sulla pluralità, sulla propria cultura e sulla relazione tra essa e le altre; questo gli permetterà di imparare ad accettare e valorizzare la propria identità plurale e a rapportarsi positivamente alla diversità che inevitabilmente lo circonda, sviluppando competenze indispensabili oggi e di cui avrà ancor più bisogno in futuro. Essere interculturali ci permetterà non solo di accettare la diversità, ma anche di approfondire e apprezzare la nostra cultura d'origine e di scoprire che pure l'individuo è in sé molteplice e interculturale.

## 1.8 Identità

Nel proprio tempo e nella propria società, il soggetto occupa una posizione irripetibile, che rientra nel gioco delle possibilità; è allo stesso tempo *soggetto* di relazione e *insieme* di relazioni, e la sua identità dipende da questo gioco relazionale, che però non esaurisce il discorso sulla sua identità personale. L'identità non può essere pensata al di fuori di queste relazioni, ma esse non rappresentano dei limiti deterministici.

L'identità umana emerge come identità evolutiva e irriducibilmente multipla, attraverso l'intreccio di molteplici storie; mostra come il nostro tempo renda ineludibile pensare insieme, e non in opposizione, identità e diversità; motiva l'urgenza di una riforma dell'educazione capace di valorizzare le diversità individuali e culturali, e volta nel contempo a integrare la frammentazione dei saperi.<sup>61</sup>

L'identità si definisce nella relazione con l'altro e con la società di appartenenza nel suo complesso: nessuno può avere identità senza passare attraverso il confronto con qualcuno. Noi siamo infatti

---

<sup>61</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., *Prefazione*, p. IX.



fratello, sorella, padre, madre sempre rispetto a un *altro*; tali modi di essere non ci appartengono come una nostra caratteristica intrinseca, ma sono qualità che acquisiamo nella relazione. L'identità è infatti frutto di un rapporto, quello tra io e altro, tra identico e diverso, e non può esistere fuori di esso. Noi non sapremmo definirci al di fuori di questa relazione originaria.

Per questo intreccio di elementi – interni ed esterni – l'identità non può essere considerata come *una*, bensì dev'essere pensata come plurale, multipla, dinamica e mobile. Queste appartenenze, invece di escludersi a vicenda, ci conferiscono proprio le caratteristiche che compongono l'«inaggirabile natura plurale delle nostre identità»<sup>62</sup>.

Tuttavia, il nostro modo di pensare cade spesso nella trappola di considerare l'identità come fissa, determinata, facilmente classificabile (sia l'altrui che la nostra); il rischio che corriamo è quello di credere che un'identità plurale sia in sé contraddittoria e pertanto cerchiamo di riordinarla per renderla coerente.

In questa prospettiva vi sono almeno due errori: il primo sta nel credere che un'identità sia coerente solo se univoca e caratterizzata da tratti riconducibili ad un preciso sistema di riferimento (questa prospettiva fatica a riconoscere fenomeni quali il biculturalismo o la possibilità che alcuni individui appartengano contemporaneamente a due culture, in quanto figli di genitori con nazionalità diverse, o in quanto hanno trascorso un periodo considerevole della propria vita in un Paese diverso da quello d'origine); il secondo errore deriva dalla cecità sul fatto che, riducendo l'identità dentro categorie e confini rigidi, si produce inevitabilmente uno scarto, una perdita di quegli elementi che ad essi non si conformano e che, invece di rappresentare una minaccia o un conflitto interiore, sono una risorsa ulteriore e un valore tanto per l'individuo quanto per la comunità di cui è parte.

Si tratta nello stesso tempo di riconoscere l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità; di riconoscere, per esempio, l'unità umana attraverso le diversità individuali e culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana.<sup>63</sup>

Siamo plurali già in noi stessi e chiunque voglia ridurci ad un'identità unica, commette su di noi una forma di violenza, volendo farci essere ciò che non siamo, ossia univoci e omogenei.

Quando qualcuno, sia esso un soggetto singolo o una comunità, frammenta la nostra identità per evidenziarne un tratto e servirsi di esso per interpretare gli altri, perde di vista la molteplicità e la complessità che ci costituiscono: «Ognuna di queste collettività, a cui apparteniamo

---

<sup>62</sup> Sen A., *Identità e violenza*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006, *Prologo* p.IX.

<sup>63</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p.20.

simultaneamente, ci conferisce un'identità specifica. Nessuna di esse può essere considerata la nostra unica identità, o la nostra unica categoria di appartenenza»<sup>64</sup>.

Quando si pensa che il mondo, anziché essere un intreccio eterogeneo di popoli meticci, sia una «federazione di religioni o di civiltà»<sup>65</sup>, si ignorano tutti gli altri modi possibili di essere dell'essere umano, in quanto si interpretano le popolazioni stabilendo come categoria unica l'appartenenza culturale e religiosa.

È da annotare il pericolo per l'essere umano di identificarsi spesso con una parte di sé, con un aspetto o una dimensione della propria personalità, favorendo così l'originarsi di rilevanti ostacoli alla realizzazione autentica dell'io, al conseguimento di una conoscenza approfondita di sé e, per questo, il generarsi di un senso di smarrimento, finanche di disperazione. [...] Tale identificazione con una sola parte della nostra personalità, se può offrire temporanee gratificazioni, in realtà ostacola seriamente l'attuazione dell'esperienza dell'io, il senso profondo di autoidentificazione, la conoscenza e la consapevolezza del «chi siamo».<sup>66</sup>

Abbiamo difficoltà a definire la natura della nostra identità e a rispondere all'interrogativo «che cos'è l'umano?», che ci viene posto dall'esperienza del nostro stare al mondo. Non siamo capaci di confrontarci con esso, perché nel nostro percorso di formazione – complice la scuola – non ci viene insegnato a riflettere su questa domanda, cosicché la nostra mente non è in grado di riconoscerla.<sup>67</sup>

Il sistema scolastico non si occupa di trattare la questione dell'identità umana e nell'insegnamento l'umano continua ad essere occultato ed ignorato, tanto nella dimensione della sua unità quanto in quella della diversità.<sup>68</sup>

Tuttavia, per poter entrare in contatto con gli altri, in un incontro che sia positivo, efficace, profondo e significativo, è importante che il soggetto abbia chiara la propria identità culturale e individuale, oltre che la forza e il valore delle proprie radici.

È la fragilità dell'identità che rende difficile il confronto, la relazione, la comunicazione con quanto si allontana e differisce dal proprio modo di essere. [...] Rafforzare la propria identità

---

<sup>64</sup> Sen A., *Identità e violenza*, cit., *Prologo*, p.IX.

<sup>65</sup> *Ivi*, *Prologo*, p.VIII.

<sup>66</sup> Pinto Minerva F., *L'intercultura*, cit., pp.26-27.

<sup>67</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., *Prefazione*, p.VIII.

<sup>68</sup> Morin E., *Penser global. L'homme et son univers*, Éditions Robert Laffont, S.A., Paris 2015, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2015, (trad. it. di Ceruti M., *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016), p.1.

personale e di gruppo rappresenta, pertanto, una condizione fondamentale per l'affermazione dell'interculturalità.<sup>69</sup>

È un'illusione pensare che, per potersi avvicinare all'altro, l'individuo debba rinunciare alle proprie origini, alle proprie tradizioni, ossia a ciò che egli stesso è. Al contrario, solo riconoscendo e valorizzando il senso della propria identità, egli potrà confrontarsi con una cultura diversa, senza temere di essere minacciato e accettando di guardarsi riflesso nello specchio che l'altro è per lui (così come lui lo è per l'altro).<sup>70</sup>

### 1.9 Identità e scelta

Dobbiamo riservarci il diritto di trasformarci, perché la nostra identità non sia un'entità cristallizzata, immobile, definita una volta per tutte, ma muti continuamente, sulla base delle esperienze che viviamo e di come le interpretiamo; essa è per definizione il risultato – provvisorio e soggetto a continue revisioni, messe in discussione e prese di distanza – della combinazione tra ciò che ci accade e il modo in cui lo guardiamo.

Secondo Amartya Sen, considerare gli individui soltanto come membri di un gruppo preciso, fa parte di un approccio *solitarista*, che si basa sull'idea dell'«affiliazione unica»<sup>71</sup>; esso postula un elemento di fondamentale inevitabilità nella costruzione dell'identità individuale, per cui il soggetto è già dal principio determinato e vincolato ai tratti che eredita dalla propria appartenenza culturale. In questo senso, l'identità del soggetto sarebbe di fatto immodificabile, in quanto destinata a rimanere confinata nelle caratteristiche e nei limiti del contesto in cui il soggetto è nato (o della tradizione che eredita dalla famiglia).

Quando una percezione confusa della cultura, che riduce l'individuo ad *una* delle sue molteplici appartenenze, incontra una concezione fatalista dell'identità, tale per cui un individuo è quello che è dalla nascita (ossia non può trasformarsi né prendere le distanze dal contesto in cui è nato), allora si crea un immaginario serrato di cui si diventa prigionieri, che chiude le possibilità di pensare in modo alternativo, nonché di comprendersi e di creare per se stessi ulteriori opportunità.

Nell'esperienza della propria identità ha invece un ruolo fondamentale la scelta razionale, che consiste nel decidere – tra la molteplicità delle proprie appartenenze –, quali siano quelle a cui

---

<sup>69</sup> Pinto Minerva F., *L'interculturalità*, cit., p.16.

<sup>70</sup> Kapuściński R., *L'altro*, cit., p.72.

<sup>71</sup> Sen A., *Identità e violenza*, cit., p.22.

attribuire maggiore importanza, in quanto più significative per sé: «ciò di cui abbiamo bisogno sopra ogni altra cosa è una comprensione lucida dell'importanza della libertà di cui possiamo disporre nel determinare le nostre priorità»<sup>72</sup>.

Sarebbe difficile pensare che l'identità sia già predeterminata e debba essere semplicemente "scoperta" dal soggetto; tuttavia, il fatto che esista questa possibilità di scelta, non significa che essa sia illimitata, anzi, è fortemente influenzata dalle esperienze e dal contesto.

Il punto in questione non è se sia possibile scegliere *qualsiasi* identità (sarebbe una pretesa assurda), ma se abbiamo la possibilità di scegliere fra identità alternative o combinazioni di identità, e se abbiamo, cosa forse più importante, la libertà reale di scegliere quale *priorità* assegnare alle varie identità che possiamo simultaneamente avere.<sup>73</sup>

Ogni individuo è in sé plurale e a lui stesso spetta la scelta di dare priorità a un'appartenenza piuttosto che a un'altra; tuttavia ciò non significa cancellare le altre identità o non riconoscere loro un valore: «non tutte le identità devono necessariamente avere un'importanza duratura»<sup>74</sup> e la particolare rilevanza attribuita a un'identità in un determinato momento, può essere dettata in larga parte dal contesto (senza che questo apra la strada a un totale relativismo). Indagare le appartenenze che compongono l'identità è un'operazione tutt'altro che facile, perché presuppone il riconoscimento degli elementi che la influenzano, per confrontarli e attribuire loro un significato.

Il soggetto sarà chiamato a «prendere una decisione sull'esatto peso che riveste per lui quella identità rispetto all'importanza di altre categorie a cui, contestualmente, appartiene»<sup>75</sup>, anche se spesso si pensa che l'identità della comunità di appartenenza debba essere considerata quella predominante nell'individuo.

Per permettere agli individui di vivere come vorrebbero, è importante tutelare la libertà culturale, così da non impedire il fiorire della diversità; se così non fosse, molte scelte sarebbero impraticabili. Favorire lo sviluppo della diversità, anziché la sua repressione, moltiplicherà le opzioni possibili non soltanto dei soggetti direttamente coinvolti nella gestione di un'identità che è sospesa tra più appartenenze culturali, ma andrà a vantaggio di tutti, accrescendo le opzioni culturali. Certo, la diversità non deve essere assunta come valore di per sé; infatti, quando si vuole preservare la diversità culturale intendendola come eredità da tramandare, in realtà non si sta ponendo l'accento sulla diversità, ma sulla conservazione e ciò può andare contro la libertà culturale. Il valore della

---

<sup>72</sup> *Ivi*, Prefazione, p.XV.

<sup>73</sup> *Ivi*, p.40.

<sup>74</sup> *Ivi*, p.27.

<sup>75</sup> *Ivi*, p.8.

diversità dipende dalla maniera di intenderla, non bisogna confondere la libertà culturale con la conservazione culturale; infatti «la libertà culturale può includere, fra le altre priorità, la libertà di contestare l'adesione automatica alle tradizioni»<sup>76</sup>.

Inoltre, non è detto che l'assunzione di un'identità si traduca direttamente in determinate scelte d'azione; non bisogna dare per scontato che, se un individuo appartiene ad un determinato gruppo o a una comunità, le sue azioni siano prevedibilmente quelle dettate dallo standard dei membri di quel gruppo. Il soggetto è libero nella determinazione dell'identità e rispetto ad essa compie di volta in volta la propria scelta (che può corrispondere o meno a quella che ci si aspetterebbe).<sup>77</sup>

Il modo in cui determiniamo la nostra identità dipende dal modo in cui noi ci vediamo, ma anche dal modo in cui ci guardano gli altri, che non sempre ci pensano come plurali e anzi possono lasciarci una libertà di scelta straordinariamente limitata; allo stesso modo in cui noi corriamo il rischio di non riconoscere le diversità coesistenti nell'altro, può accadere che l'altro non le riconosca in noi: «anche quando abbiamo le idee chiare sul modo in cui vogliamo vedere noi stessi, potrebbe tuttavia non essere facile convincere gli altri a vederci proprio in quel modo»<sup>78</sup>. Per questo occorre mirare ad un'educazione interculturale<sup>79</sup>, che conduca l'individuo a prendere coscienza della propria pluralità, e a scoprirla anche nell'alterità e nella differenza.

Il compito urgente è di aiutare l'individuo a percepirci come un'identità multipla, aiutandolo nel contempo a percepire gli altri individui come identità altrettanto multiple.<sup>80</sup>

## 1.10 Identità e cultura

L'identità può accogliere ed escludere, per questo ha un carattere ambivalente: da un lato rappresenta qualcosa di positivo, perché avere il senso della propria identità dà forza e sicurezza nei propri mezzi, intensifica le relazioni con il prossimo, migliora la vita interna alla comunità.<sup>81</sup> Dall'altro però, se esasperata, l'identità può anche essere dannosa, quando la solidarietà verso i membri del proprio gruppo si traduce in ostilità nei confronti degli altri e irrigidimento dei confini;

---

<sup>76</sup> Ivi, p. 115.

<sup>77</sup> Ivi, pp.10-11, 26, 30-31, 40.

<sup>78</sup> Ivi, p.8.

<sup>79</sup> Cfr. *Capitolo 3. Pedagogia interculturale*.

<sup>80</sup> Ceruti M., "Educazione planetaria e complessità umana", in Callari Galli M. – Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003, pp.21-22.

<sup>81</sup> Sen A., *Identità e violenza*, cit., p.4.

l'identità «può essere una fonte di ricchezza e calore, almeno quanto può esserlo di violenza e terrore»<sup>82</sup>.

L'identità non va eliminata, anzi, il senso di orgoglio che si prova nel far parte di un determinato contesto o di un determinato gruppo, può permettere di conservarne e tramandarne le tradizioni; tuttavia, nel momento in cui l'appartenenza coincide con l'esclusione ostile degli altri, si crea un irrigidimento dei confini e un impoverimento culturale.

L'identità rappresenta un legame con le proprie radici, con qualcosa che ci rassicura e ci dà forma; è permanenza del sé nel quale ci riconosciamo e dal quale guardiamo il mondo. Fuori dall'identità non ci possiamo collocare, ma essa non è né un destino<sup>83</sup>, né una necessità. Nel tempo presente l'identità deve raccordarsi alla differenza, aprirsi ad *altre* identità e viverci come problema.<sup>84</sup>

Nell'ambito della ricerca antropologica è empiricamente verificata l'impossibilità dell'esistenza di una comunità, e quindi di una cultura, prive di relazioni con altre comunità, con altre culture. L'idea di una cultura completamente chiusa in sé stessa e autosufficiente è concettualmente e storicamente priva di senso.<sup>85</sup>

Sarebbe un errore trascurare il fatto che le civiltà sono già da sempre in contatto tra loro, attraverso scambi materiali, linguistici, culturali; deciderne i confini è in realtà un'operazione che si compie solo *a posteriori*, per riconoscere e definire antropologicamente quali sono le caratteristiche distintive di ciascuna. Storicamente infatti le culture si sono influenzate in modo reciproco: «Sin dai tempi più antichi, ogni cultura si è modificata e ibridata nelle relazioni con altre culture. [...] Di fatto, nessuna etnia storica ha potuto dirsi e può dirsi “pura”, perché è stata il risultato dei complessi intrecci fra etnie e culture preesistenti»<sup>86</sup>.

Ciò che vale singolarmente per l'identità dell'individuo, vale anche per i rapporti tra culture: ciascuna di esse prende consapevolezza della propria identità a partire dal confronto con le altre, con ciò che essa non è. In molti campi, il successo si è avuto grazie all'interazione tra soggetti diversi, che hanno fatto fronte a determinate situazioni e a determinati problemi, mettendo in gioco risorse differenti, di cui si sono appropriati nel proprio contesto: l'intreccio tra risorse materiali e cognitive differenti, produce uno spazio di confronto fecondo e innovativo.

---

<sup>82</sup> *Ivi*, p.5.

<sup>83</sup> Amartya Sen manifesta in più occorrenze il proprio rifiuto ad accettare l'idea che l'individuo debba semplicemente “scoprire” la propria identità e che essa sia già in qualche modo determinata. Per lui infatti: «La vita non è semplicemente destino». *Ivi*, p.41.

<sup>84</sup> Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, cit., pp.60-61.

<sup>85</sup> Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, cit., *Definizione 19) Contaminazione*, p.25.

<sup>86</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., p.8.

Nonostante siamo indotti a credere che una classificazione univoca del mondo porti alla pace e che sia la differenza a causare i conflitti, la realtà dimostra il contrario. Scrive Sen:

La confusione generata dall'implicita adesione a una visione solitarista dell'identità pone serie barriere alla sconfitta del terrorismo globale e alla creazione di un mondo privo di violenza ideologicamente organizzata su larga scala.<sup>87</sup>

Questa prospettiva condanna all'immobilità e prepara il terreno ai conflitti tra civiltà, in cui ci si illude che i membri del proprio gruppo siano portatori di un'identità riconoscibile e simile, e che l'*altro* sia indistintamente parte di un gruppo omogeneo, estraneo al proprio (se questo fosse vero, non si riuscirebbe a spiegare lo scoppio delle guerre civili).

Quando si ragiona in questo modo, si compie una doppia operazione: da un lato si ritagliano i confini di un gruppo e se ne unifica l'identità interna, stabilendola su determinati parametri; dall'altro si perde di vista ciò che veramente costituisce il fondamento unificante, ovvero la comune appartenenza al genere umano, che in questo modo viene messa gravemente in discussione.

Sorgono pertanto conflitti, causati da una ripartizione del mondo rigida, basata su un unico criterio di scelta a scapito di tutti gli altri, che viene eletto a criterio determinante.

L'illusione dell'identità unica è molto più foriera di divisioni che non l'universo di classificazioni plurali e variegate che caratterizza il mondo in cui viviamo relamente. La debolezza descrittiva dell'unicità senza scelta ha l'effetto di impoverire gravemente la forza e la portata del nostro ragionamento sociale e politico. L'illusione del destino esige un prezzo straordinariamente pesante<sup>88</sup>.

In realtà, tanto il gruppo che esalta il proprio orgoglio identitario, quanto quello che viene considerato "altro", è al proprio interno immensamente eterogeneo e non vi è un unico modo di farne parte e di rappresentarlo. Sembrerebbe un paradosso, ma la classificazione secondo categorie univoche provoca molti più conflitti che la classificazione basata sulla pluralità; il mondo, secondo Sen, è molto più conflittuale quando lo si suddivide, poiché non si riconosce la pluralità di categorie che lo caratterizzano e si crede all'«illusione del destino»<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> Sen A., *Identità e violenza*, cit., p.80.

<sup>88</sup> *Ivi*, p.19.

<sup>89</sup> *Ivi*, *Prologo* p.X.

## 1.11 L'identità a scuola

Nei processi educativi e di formazione dell'identità, la scuola diventa il soggetto principe, in quanto si trova a diretto contatto con la diversità culturale e può giocare un ruolo chiave nella prospettiva dell'educazione interculturale, come progetto di incontro tra culture diverse<sup>90</sup>.

Un periodo decisivo nella formazione dell'identità personale è proprio l'adolescenza, in quanto fase di trasformazione dell'individuo, in cui esso è maggiormente vulnerabile rispetto ad altre età; il lento passaggio dal bambino all'adulto richiede al soggetto di ripensarsi, di comprendere se stesso e di trovare il proprio spazio, orientandosi e stabilendo le proprie priorità. Il rapporto con la diversità fa certamente parte di questo processo, in quanto sorprende e a volte sconvolge. Accettare la diversità (propria e altrui) non è automatico e può essere difficile, se non si è adeguatamente preparati a riconoscerla e a convivere con essa in modo efficace e fruttuoso.

Per questo è importante favorire la familiarizzazione con tale modello sin dall'infanzia e per tutta la durata degli studi, trattando ogni disciplina con approccio interculturale, non solo dal punto di vista contenutistico, ma soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione degli strumenti che permettono di interpretare criticamente la realtà e di riflettere sulla struttura del nostro pensiero.

L'educazione interculturale dovrebbe essere parte della formazione di tutti, ma, parlando di scuola e di interculturalità, è opportuno fare un breve riferimento alla situazione che vive chi arriva in una nuova classe, per gestire al meglio le relazioni che si creano.

Negli ultimi decenni si è registrato nella scuola italiana un incremento costante della presenza di alunni stranieri o di alunni nati in Italia da genitori immigrati; essi sono coloro che per primi si rendono conto della diversità che li attraversa e che plasma la loro identità. Questo percorso, che richiede una buona capacità riflessiva, costringe il soggetto a interrogarsi sulle proprie radici e sul significato che attribuisce contemporaneamente all'ambiente in cui vive, in cui studia, in cui si relaziona con i pari, di cui parla la lingua, che è insieme pensiero.

Non è detto che questa operazione si compia serenamente, anzi, può assumere un carattere conflittuale, specie se il soggetto non è adeguatamente accompagnato o non ha la possibilità di immaginare che esistono alternative, e di sapere che proprio l'essere ibrido è in realtà il modo originario proprio dell'essere umano (diversamente da ciò che sostengono coloro che proclamano l'univocità come modello che salvaguarda la coerenza e l'integrità). La paura di sgretolarsi a contatto con il diverso conduce al rifiuto, ma questo rifiuto è una violenza compiuta non solo contro gli altri, ma prima di tutto contro se stessi.

---

<sup>90</sup> Besozzi E., "L'incontro tra culture e la possibile convivenza", cit., p78.



I giovani studenti immigrati si trovano a dover compiere un doppio passaggio, una doppia transizione: verso l'età adulta e contemporaneamente verso la società di accoglienza; in particolare, l'adolescente figlio di genitori immigrati sente di dover negoziare la propria identificazione culturale, per trovare un filo conduttore tra il legame con la propria famiglia e il contesto culturale dominante, nel quale cerca di integrarsi. In questo processo il soggetto si sente spesso collocato in un "terreno intermedio" tra due culture.<sup>91</sup>

Ridefinire la propria identità è faticoso e passa attraverso il disagio e il disorientamento, soprattutto in un'età critica per lo sviluppo dell'individuo; per questo occorre favorire la capacità sociale di relazionarsi all'altro, così da riconoscere il valore della propria identità. Da questi territori tra loro dissonanti, il soggetto potrà trarre le risorse necessarie e la forza per affrontare il percorso evolutivo.

È a scuola che i ragazzi imparano che la pluralità non comporta una inevitabile sottomissione, ma significa interazione e scambio, che per funzionare assieme devono seguire delle regole di convivenza e di rispetto reciproco. In questo spazio si ridefinisce la relazione tra individuo e territorio, viene ripensato il rapporto con la terra d'origine o con il contesto in cui fin da bambini si è vissuti (nel caso degli studenti autoctoni).

Si perdono le distanze materiali e si relativizza il concetto di appartenenza territoriale, poiché si può continuare a vivere nel proprio orizzonte culturale anche lontano da dove si è nati, allo stesso modo in cui si può avere esperienza della diversità rimanendo nel proprio luogo d'origine. Bisogna potenziare la storia delle interazioni, elaborando il concetto di appartenenza a partire dalle relazioni tra popoli, anziché a partire dalle cesure e dalle opposizioni, basando il concetto di appartenenza sulla logica degli scambi e degli intrecci.<sup>92</sup>

La sfida della contemporaneità è quella di tenere assieme *particolarità e universalità, località e globalità*, evitando di scivolare nell'omologazione, pensando «altrimenti» e pensando «diversamente»<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> Zanetti M.A. (2012), *Identità migranti*, in Passerini A., Talamoni M. (a cura di), *Migranti: transculturalità ed esperienza immaginativa*, Roma, Alpe, p.7.

<sup>92</sup> Pinto Minerva F., *L'interculturalità*, cit., pp. 29-30.

<sup>93</sup> *Ivi*, p.7.

## 1.12 Identità ed educazione degli adulti

L'educazione interculturale non può arrestarsi in corrispondenza della conclusione del percorso scolastico, poiché l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e altrettanto deve essere per l'intercultura, in quanto modello che prepara al presente e al futuro.

Inoltre, l'evoluzione dell'identità non termina con l'adolescenza, essa anzi:

si rappresenta come sistema aperto che viene modificandosi attraverso l'intero ciclo della vita su cui fanno sentire la loro forte influenza i molteplici eventi esistenziali che sollecitano la persona verso una differente percezione di sé e per questo verso un nuovo concetto della propria identità personale.<sup>94</sup>

Nell'educazione degli adulti è più difficile introdurre l'idea che l'identità sia plurale, in quanto il soggetto tende a irrigidirsi e a trovare sicurezza nell'unicità, nella stabilità, nell'autoconservazione; se per il soggetto adolescente l'identità può essere dolorosa, in quanto lo mette di fronte a delle scelte profonde, nel soggetto adulto il problema consiste in un rifiuto (iniziale o persistente) a modificare i propri schemi, per timore di perdere una parte di sé e di non sapersi più orientare. In effetti, per un soggetto adulto non abituato a pensare secondo un modello fluido e dinamico, non è facile inserirsi in un percorso di formazione, che scardina le sue categorie cognitive e, di conseguenza, agisce anche nella dimensione emotiva.

È chiaro che con i soggetti adulti il metodo deve essere differente: bisogna partire da ciò che li caratterizza e allo stesso tempo li distingue, ossia il fatto che essi hanno vissuto più esperienze di un soggetto in età scolare e pertanto hanno un bagaglio maggiore di situazioni concrete su cui riflettere. Il punto di partenza per un'educazione interculturale degli adulti dovrà centrarsi proprio su questo, partendo da situazioni reali, per poi decostruirle e riflettere su esse.

Quando il soggetto in formazione, specie quello adulto, sente che ciò che apprende è vicino alla propria vita, comprende il *perché* di ciò che impara ed è più motivato a proseguire, pur nelle inevitabili difficoltà. La cultura di cui gli adulti sono portatori è la base da considerare per capire il significato che essi danno alla diversità, senza trascurare la specificità delle esperienze di ciascuno.

Allenare il pensiero è fondamentale «in un periodo in cui c'è grande necessità di allargare gli orizzonti della comprensione delle altre persone e degli altri gruppi, e in cui la capacità di prendere decisioni ragionate riveste una particolare importanza»<sup>95</sup>. È indispensabile sviluppare un'identità

---

<sup>94</sup> Rossi B., *Identità e differenza*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p.23.

<sup>95</sup> Sen A., *Identità e violenza*, cit., p.119.

che non assomigli ad un' *essenza monolitica*, ma che si modifichi in un processo aperto all'incontro, al meticciamiento, alle contaminazioni.<sup>96</sup>

Una proposta pedagogica rivolta all'età adulta deve favorire un approccio alla differenza attento a non scivolare in facili stereotipi, portando le perplessità sul piano del confronto, che deve mantenersi nel suo carattere di instabilità, mutevolezza e dinamicità.

L'educazione interculturale non può essere equiparata ad un corso di aggiornamento, in quanto non si tratta di aggiungere conoscenze (benché la curiosità informativa per le altre culture costituisca il *nucleo iniziale*<sup>97</sup> del processo), ma di riformare il pensiero,<sup>98</sup> portando nuovi elementi di riflessione e nuove modalità comunicative.<sup>99</sup> Il lavoro da svolgere deve coinvolgere la persona in profondità, tanto a livello cognitivo quanto a livello emotivo, che si intrecciano e si traducono nella dimensione dell'azione; non è sufficiente trasmettere informazioni, bisogna lavorare sulla relazione, poiché «il mutamento della struttura complessiva della personalità non avviene in base a meccanismi “cumulativi” e/o derivanti dagli stadi “interni”, quanto dialettici e *nella relazione* con l'esterno-società»<sup>100</sup>.

Inoltre, per quanto non sia affine alle tematiche dell'intercultura, il soggetto in apprendimento non può essere considerato una *tabula rasa*: ciascuno, da quando viene al mondo, inizia a fare esperienza della pluralità, in quanto essa è parte della quotidianità. Bisogna poi capire se tale esperienza sia positiva o negativa e lavorare ritagliando una situazione, definendola, analizzandola e immaginando alternative possibili.

### 1.13 Identità e progetto pedagogico

Qualunque sia la nostra età e la nostra appartenenza culturale, il confronto con l'alterità ci fa capire la parzialità del nostro punto di vista e ci spinge a cercare altri modi di guardare la realtà. Se siamo disposti a fare i conti con altre convinzioni, idee, pensieri, allora abbiamo un'identità creativa, aperta al confronto e alla possibilità di lasciarci modificare. Questo rappresenta il punto di arrivo, non definitivo e sempre mutevole, di un percorso di apprendimento:

---

<sup>96</sup> Dal Fiume G., *Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, cit., p.7.

<sup>97</sup> Favaro G. – Luatti L., a cura di, *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004, p.23.

<sup>98</sup> Cfr. *Capitolo 2. Complessità e pensiero plurale*.

<sup>99</sup> Dal Fiume G., *Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, cit., p. 27.

<sup>100</sup> *Ivi*, p.37.

Si tratta di un impegno pedagogico che, da una parte, è volto a elaborare *un'idea di identità plurale e di io molteplici*, per la quale delineare un itinerario formativo pluridimensionale, plurilinguistico e pluriculturale; dall'altra, è finalizzato a elaborare *un'idea di intercultura*, per la quale ipotizzare e costruire una rete di collaborazioni istituzionali nell'ottica di un sistema di offerte sociali, culturali e formative competenti e opportunamente integrate.<sup>101</sup>

L'intercultura oltrepassa la multiculturalità, nella misura in cui non si ferma alla descrizione di una realtà di fatto, che vede la compresenza di popolazioni diverse, dovuta alle migrazioni, ma si riferisce ad un *progetto pedagogico*, che ricerca nuove forme, strumenti, occasioni per un dialogo costruttivo e creativo, divenendo risposta educativa alla società multiculturalità. In questo percorso il soggetto apprende ad allargare il proprio sguardo sull'altro, tornando poi a guardare se stesso in modo rinnovato.

L'attenzione per l'altro, dunque, comporta la capacità di ascoltare se stessi. Imparare ad ascoltare le storie degli altri contribuisce, infatti, ad arricchire le nostre visioni della vita, ad approfondire il significato della nostra esistenza, a lasciarsi attraversare da emozioni e riflessioni che finiscono col far emergere la pregnanza e, al contempo, la complessità della propria storia, a rendersi permeabile agli altri per portare alla luce l'inesauribile ricchezza della propria plurale identità, tenendo conto – come sostiene Gregory Bateson – che «nel mondo degli esseri viventi non esistono cose, ma solo relazioni»<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> Pinto Minerva F., *L'intercultura*, cit., p.12.

<sup>102</sup> *Ivi*, p.35.

## CAPITOLO 2. COMPLESSITÀ E PENSIERO PLURALE

### 2.0 Introduzione al capitolo

Il mondo contemporaneo è caratterizzato da una innegabile e crescente complessità; è divenuto un luogo interconnesso da una rete di contatti non solo economici, ma anche culturali e sociali, che lo hanno reso molto più piccolo. Flussi di persone si spostano da una parte all'altra del mondo, portando con sé la propria cultura nella lingua, nelle tradizioni, nei modi, nelle credenze, nelle aspirazioni. L'insieme di questi fenomeni ha fatto sì che il mondo si sia trasformato in una mistura eterogenea e dinamica, in cui avvengono continui scambi e reciproche negoziazioni; in questa realtà multiculturale, l'attenzione non deve essere posta tanto sugli elementi che caratterizzano ciascuna cultura, quanto sulla relazione che essa costruisce con le altre, influenzandosi e ibridandosi a vicenda.

Per vivere in questo contesto, non è più possibile fare riferimento alle categorie monoculturali, in quanto esse sono inadatte non solo a comprendere la realtà, ma soprattutto a comprendere e a interagire con gli altri individui, come soggetti e attori della contemporaneità. Occorre educare la mente al pensiero complesso, ad aprire le categorie e a lasciare spazio alla dimensione interculturale – la sola adatta a formare l'uomo alle trasformazioni in atto e a quelle future.

La complessità è sotto gli occhi di tutti, ma ciò non basta a far sì che il pensiero la accetti e si riorganizzi adattandosi alla sua fluidità; per questo oggi occorre formare la mente al pensiero complesso, che è al contempo interculturale, quale unica possibilità per far fronte ai problemi posti dalla realtà (a partire da quelli quotidiani, poiché anch'essi sono dominati dalla complessità).

Non esiste interculturalità senza pluralismo. La matrice cognitiva dell'educazione interculturale è la pluralità e il suo nemico naturale è il pensiero unico, l'omologazione come processo di azzeramento delle differenze e trionfo del monoculturalismo. [...] L'interculturalità è un movimento di reciprocità, e dunque superamento del processo unidirezionale di trasmissione del sapere. Si dà interculturalità quando la ricerca non è un viaggio a senso unico ma con l'altro e verso l'altro, con l'attenzione al suo punto di vista, alla sua memoria storica, alle sue fonti, alle sue narrazioni, al suo sistema di attese rispetto al futuro.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, cit., Definizione 53) *Interculturalità*, p.56-57.

## 2.1 Complessità

La complessità non è un problema nuovo. Da sempre il pensiero umano ha affrontato la complessità, e ha tentato o di ridurla o di tradurla. I grandi pensatori hanno sempre scoperto la complessità. [...] Ogni grande filosofia è un'importante scoperta della complessità.<sup>104</sup>

Il termine *complessità* deriva dal latino *cum* più *plectere*, *plexus* ('intrecciare', 'intrecciato') e indica l' 'intrecciare insieme', richiamando il rapporto insolubile tra *unità* e *molteplicità*, che si traduce in una *unitas multiplex*.<sup>105</sup> Il pensiero che pensa la complessità, il pensiero complesso, «è un pensiero che lega, da una parte contestualizzando, cioè legando al contesto, dall'altra parte tentando di comprendere che cosa è un sistema»<sup>106</sup>.

La caratteristica principale dei sistemi complessi è quella di non poter essere ridotti o spiegati sulla base delle singole unità che li compongono; i sistemi complessi sono infatti caratterizzati dall'*emergenza*, cioè dalla comparsa di modelli di comportamento non osservabili nelle parti, che sorgono nella combinazione della quantità e della qualità delle relazioni tra esse.

La definizione di complesso differisce da quella di complicato, poiché ciò che è complicato risulta da un insieme di elementi che vengono sommati senza perdere la propria singolarità, pertanto è scomponibile e reversibile in quanto lineare; un problema complicato può essere risolto, mentre un problema complesso richiede un adattamento nel modo di pensare di chi si confronta con esso e una maggiore flessibilità nell'azione. I sistemi complessi presentano *discontinuità* nella loro evoluzione e sono sensibili alla *contingenza* delle perturbazioni.<sup>107</sup> Essi sono in un certo senso irrisolvibili: non si tratta di trovare una soluzione per eliminarli e fare in modo che non si ripresentino, ma di comprenderne la logica per orientarsi e muoversi in essi.

Il modello della complessità si è affermato come paradigma per comprendere la contemporaneità; sorto in biologia, si è poi esteso alle altre scienze, sottolineandone il nesso con i saperi e facendone un punto di riferimento per il pensiero epistemico. Benché la complessità sia il paradigma e l'oggetto degli studi epistemologici, non può considerarsi come un contenuto in sé chiuso, definito e immutabile, bensì dichiara come propria caratteristica prima il carattere mutevole, dinamico e mai

---

<sup>104</sup> Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p.95.

<sup>105</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., p.98.

<sup>106</sup> Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., p.102.

<sup>107</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., pp.99-100.

statico che la definisce:<sup>108</sup> «non c'è una via d'accesso privilegiata alla complessità, ma piuttosto molteplici vie della complessità».<sup>109</sup>

La nozione di complessità non è assimilabile all'oggetto di studio di una disciplina specifica e più che un contenuto essa è un paradigma, è un discorso a proposito della scienza; la scoperta della complessità non equivale alla risposta ad un problema, ma al *risveglio* a un problema, a una presa di coscienza fondata sull'esigenza di comprendere che possono cambiare non solo le risposte, ma anche i *tipi* di domande con cui si indaga.

La complessità è davvero una *sfida*. È una sfida ambivalente, con due facce, come Giano. Da una parte è l'irruzione dell'incertezza irriducibile nelle nostre conoscenze, è lo sgretolarsi dei miti della certezza, della completezza, dell'eshaustività, dell'onniscienza che per secoli – quali comete – hanno indicato e regolato il cammino e gli scopi della scienza moderna. Ma d'altra parte non è soltanto l'indicazione di un ordine che viene meno; è anche e soprattutto l'esigenza e l'ineludibilità di un “approfondimento dell'avventura della conoscenza”, di una “trasformazione dei giudizi di valore che operano nella selezione delle questioni legittime e dei problemi che è interessante porre, perfino di una nuova concezione del sapere”, di un cambiamento estetico, di un “dialogo fra le nostre menti e ciò che esse hanno prodotto sotto forma di idee e sistemi di idee”.<sup>110</sup>

Secondo Morin la complessità è ambivalente perché, sebbene si presenti di primo impatto come un ostacolo, come introduzione dell'*incertezza* nella conoscenza, possiede contemporaneamente anche un lato positivo, identificabile nel decollo del *pensiero multidimensionale*, capace di vedere l'unità di fondo delle varie categorie disciplinari specializzate, come aspetti di una medesima realtà, che vanno distinti e allo stesso tempo resi comunicanti.<sup>111</sup>

Il problema della complessità non consiste nell'acquisizione di un programma da parte della mente, ma richiede una strategia, poiché solo essa è in grado di aiutarci ad avanzare in ciò che è incerto e aleatorio: «La strategia è l'arte di utilizzare le informazioni che si producono nell'azione, di integrarle, di formulare in maniera subitanea determinati schemi d'azione, e di porsi in grado di raccogliere il massimo di certezza per affrontare ciò che è incerto».<sup>112</sup> La complessità non ha una

---

<sup>108</sup> Cambi F., “La complessità come paradigma formativo”, in Callari Galli M. – Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., p.127.

<sup>109</sup> Bocchi G. – Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, *Presentazione*, p.7.

<sup>110</sup> *Ivi*, *Presentazione*, pp.7-8.

<sup>111</sup> *Ivi*, *Presentazione*, p.10.

<sup>112</sup> Morin E., *Le vie della complessità*, in Bocchi G. – Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, cit., *Presentazione*, p.59.

metodologia ma ha un metodo ed esso richiede di pensare senza chiudere i concetti, sforzandosi di comprenderli nella loro multidimensionalità, ristabilendo le relazioni tra ciò che sembra disgiunto.<sup>113</sup>

Come afferma Réda Benkirane, vi sono diverse definizioni circa la complessità, ma tutte, seppur a livelli diversi, concordano nell'esprimere che essa ha che fare con un tipo particolare di relazione, ossia quella tra il tutto e le parti di un sistema, che in ambito epistemologico si traduce nell'insufficienza della sola conoscenza delle parti per spiegare l'intero: «La formula ormai consacrata della complessità postula che “il tutto è maggiore della somma delle parti”»<sup>114</sup>. Il secondo aspetto che caratterizza la complessità (e che essa condivide con la pedagogia) è il suo essere *di confine*, in quanto rinvia a una soglia critica, a una frontiera.<sup>115</sup> L'approccio complesso infatti si concentra meno sulla frammentazione e sulla scomposizione dei fenomeni, privilegiando lo studio delle relazioni e delle loro causalità multiple.<sup>116</sup> La complessità dev'essere allora intesa come un «*modo di vedere*»<sup>117</sup> la realtà.

## 2.2 Postcolonialismo e riforma del sapere

Educare interculturalmente significa rendere l'individuo consapevole del fatto che la propria cultura non rappresenta il punto di vista assoluto, il metro di misura per valutare le altre, ma che è anch'essa uno dei possibili paradigmi con cui l'uomo interpreta e si rapporta alla realtà del proprio contesto. Nel corso della storia occidentale, questo aspetto è stato facilmente dimenticato, poiché si è creduto che le tappe percorse dalla cultura europea fossero il modello per stabilire il livello di sviluppo delle altre civiltà. Si è commesso l'errore di pensare che esista un unico modello possibile di evoluzione di un popolo, identificandolo con quello europeo, e che gli altri non possano arrivare allo stesso grado di emancipazione e di indipendenza, se non passando attraverso i medesimi stadi attraversati dalla storia dell'Occidente.<sup>118</sup>

La differenza tra le forme e i modi adottati dagli altri popoli, rispetto a quelli europei, è stata interpretata non come un'alternativa di sviluppo, frutto dell'adattamento ad un determinato

---

<sup>113</sup> Ivi, *Presentazione*, p.59.

<sup>114</sup> Benkirane R., *La complexité, vertiges ou promesses: 18 histoire de sciences*, Edition Le Pommier, Paris 2002, (trad. it. di Gusman A., *La teoria della complessità*, Bollati Boringheri, Torino 2007), *Introduzione*, p.9.

<sup>115</sup> *Ibidem*.

<sup>116</sup> Ivi, *Introduzione*, p.10.

<sup>117</sup> Ivi, *Introduzione*, p.9.

<sup>118</sup> Fornari E., *Linee di confine. Filosofia e postcolonialismo*, cit., p.36.



ambiente e dell'eredità di una tradizione, bensì come un incolmabile ritardo ontologico, che condanna i popoli non europei ad un continuo “non ancora” (*not yet*), in cui vi è una inarrestabile dilazione del tempo, prima del presunto raggiungimento di una maturazione storica, coincidente con la capacità di autogovernarsi. La storia altrui è stata condannata a rimanere dentro un intervallo di civilizzazione, aspettando di poter entrare a far parte della storia vera e propria. L'Europa è stata eletta a soggetto teorico sovrano di tutte le storie, considerando i popoli non europei “popoli senza storia”, in quanto popoli non autogovernati nella forma dello Stato moderno.<sup>119</sup>

La reazione delle popolazioni non europee, nell'intento di svincolarsi dalla colonizzazione e dalle categorie con cui vengono descritte da parte degli oppressori, si manifesta nel tentativo di dimostrare che anch'essi sono all'altezza della Modernità, screditando chi li definisce arretrati e affermando che un popolo può modernizzarsi, pur mantenendo la propria identità culturale.

Tuttavia, sebbene l'intenzione di questi popoli sia quella di liberarsi dal colonialismo e dalle sue categorie, questo tipo di reazione cade in un doppio vincolo: cercando di dar prova della propria capacità di convertirsi in una struttura organizzativa moderna, essi stanno in realtà implicitamente accettando le premesse epistemologiche occidentali, assumendo come modello di riferimento quello della Modernità europea. Il doppio vincolo consiste nel fatto che, se non provano ad omologarsi al paradigma, rimangono nella definizione di “arretrati”, ma se al contrario tentano di imitare il modello europeo, accettano le sue premesse come valide e assolute. In questo caso si compie l'interiorizzazione del confine coloniale da parte dell'individuo o del popolo non europeo e la conseguente colonizzazione del suo immaginario, in cui si compie la perfetta riuscita dell'etnocentrismo.<sup>120</sup>

La problematicità sta nel mancato riconoscimento della contemporaneità di tutti i popoli, non in un insieme di elementi moderni e premoderni, ma in unico presente eterogeneo come tempo della Modernità. Non si tratta della presenza parallela di tempi differenti, ma di un unico spazio della modernità *denso e differente*.<sup>121</sup>

Per comprendere questo, occorre allenare il pensiero ad uscire dalle logiche lineari, che tentano di ridurre la complessità ad una serie ordinata e di facile lettura, per abituarsi al confronto con la fluidità e il carattere mutevole della realtà. Il pensiero che non sa stare nella complessità è obsoleto, per questo deve essere educato alla riflessività e all'autocritica culturale.

---

<sup>119</sup> *Ivi*, p.40.

<sup>120</sup> *Ivi*, pp.35-36.

<sup>121</sup> *Ivi*, p.41.

In questa prospettiva una formazione che voglia assumere all'interno dei suoi apparati teorici e delle sue pratiche metodologiche le nuove interdipendenze che caratterizzano l'attuale "commercio tra le culture", che non voglia ignorare le frammentazioni e le fratture violente che si inseguono senza sosta nell'attuale organizzazione spazio temporale, dovrebbe con decisione abbandonare i suoi tradizionali percorsi, porre al centro della sua riflessione i nuovi meticcianti, le nuove contaminazioni culturali, le aree incerte del nomadismo contemporaneo, rifiutando la centralità che la modernità affidava ad un'unica cultura, ad un unico dominio.<sup>122</sup>

Educare all'interculturalità non significa rinunciare alla propria cultura,<sup>123</sup> sradicarsi dalle proprie origini, a favore di un relativismo che ponga tutte le tradizioni sullo stesso piano e che al contempo non ne consideri valida nessuna. La visione interculturale non infrange le culture, bensì le mette in dialogo, le confronta, cercando punti comuni e differenze, ma soprattutto cercando occasioni di incontro che stimolino la comunicazione, senza la quale non vi è contatto possibile, se non in termini di conflitto.

Il punto è che ciascuno, come portatore della propria cultura e proprio a partire da essa, constata ed esplora la diversità che lo circonda, non per annullarla, ma per convivereci attivamente. La convivenza però non può essere di tipo "condominiale", in cui ciascuno sa che accanto a sé vi è qualcun altro, ma non lo conosce e vi è indifferente; questa situazione non è interculturale, ma semplicemente multiculturale, e in essa le differenze e le alterità esistono, sanno dell'esistenza degli altri gruppi, ma non se ne occupano, rimanendo l'uno a fianco all'altro. La sfida che l'intercultura pone, consiste nel passaggio da una cultura dell'indifferenza a una cultura della differenza, e poi da una cultura della differenza a una cultura delle differenze al plurale.<sup>124</sup>

Nell'intercultura, la propria identità culturale è mantenuta, ma si sgretola la pretesa omologante, assimilante rispetto alle altre, attraverso l'«esposizione alla differenza»<sup>125</sup>. Si assiste così ad una perdita del centro geografico e ad una provincializzazione del mondo e soprattutto dell'Europa, a partire dalla ridefinizione della sua identità alla luce dei limiti e dei confini che le sono propri. Ritorna così un *rimosso*, risultato della frattura coloniale, in cui vi è un passato non ancora assunto e riconosciuto. Ricostruire il paradigma postcoloniale in un'ottica genealogica è solo il primo passo, che dovrà essere seguito dall'elaborazione di un pensiero della *contaminazione*, in cui ripensare i concetti chiave di identità e soggettività.<sup>126</sup>

---

<sup>122</sup> Callari Galli M. – Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., p.85.

<sup>123</sup> Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p.28.

<sup>124</sup> *Ivi*, *Introduzione*, p.14.

<sup>125</sup> Fornari E., *Linee di confine. Filosofia e postcolonialismo*, Bollati Boringheri, Torino 2011, *Introduzione*, p.10.

<sup>126</sup> *Ivi*, *Introduzione*, p.20.

Così come i territori si provincializzano e si perde non solo il centro ma anche la periferia,<sup>127</sup> allo stesso modo i saperi non possono più essere considerati separatamente, nei confini delle singole discipline, ma devono essere trattati in relazione, in modo da essere problematizzati; per sviluppare un pensiero complesso, non si può fare riferimento a categorie univoche e a significati stabiliti una volta per tutte. L'educazione interculturale attinge dai fondamenti teorici di discipline molto diverse, *in primis* dalla pedagogia, ma anche da sociologia, antropologia, letteratura, filosofia, psicologia, etnologia e dalle discipline giuridiche. Per la sua struttura composita, essa può essere rappresentata visivamente dai frattali, figure geometriche che si caratterizzano per essere il risultato del ripetersi infinite volte di un piano nello spazio.<sup>128</sup>

Nella prospettiva del multiculturalismo la cultura è considerata come la dimensione prima e insuperabile, la cui autenticità sta nell'unità immobile della comunità e della lingua; nella critica postcoloniale invece, la categoria "cultura" è intesa come «processo dinamico di lotta e di costruzione di significati», che si modella nell'incontro con l'altro.<sup>129</sup>

Ogni cambiamento culturale, o come diremo d'ora in poi, ogni transculturazione, è un processo nel quale si dà sempre qualcosa in cambio di quel che si riceve; è un "dare e avere", come si suol dire. È un processo nel corso del quale ambedue i termini dell'equazione risultano modificati. Un processo nel quale emerge una nuova realtà composita e completa; una realtà che non è agglomerazione meccanica di caratteri né mosaico, bensì un fenomeno nuovo, originale e indipendente. Per descrivere tale processo il vocabolario dalla duplice radice latina transculturazione offre un termine che implica non la tendenza ineluttabile d'una cultura verso l'altra, ma la transizione fra due culture, entrambe attive, entrambe apportatrici di propri contributi ed entrambe cooperanti all'avvento di una nuova civiltà.<sup>130</sup>

### 2.3 Epistemologia e planetarizzazione

Stiamo entrando in una nuova epoca del mondo, che reclama una trasformazione e che si riassume nella nozione di complessità, intesa come pluralismo, come reciprocità di unità e molteplicità, come disposizione al meticcio. La trasformazione riguarda le culture, le mentalità, le identità, così come

---

<sup>127</sup> *Ivi*, p.22.

<sup>128</sup> Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola*, cit., p.38.

<sup>129</sup> Fornari E., *Linee di confine. Filosofia e postcolonialismo*, cit., p.98.

<sup>130</sup> *Ivi*, p.99.

le logiche e i processi di formazione, poiché la complessità rappresenta un nuovo paradigma formativo e un modello di costruzione dell'io:

Così è a una rivoluzione educativa che va assegnato il compito di mettere a disposizione di tutti e di rendere socialmente significativa quella “sfida della complessità” che si è venuta sempre più affermando come una struttura-chiave del mondo contemporaneo e della cultura che esso viene edificando.<sup>131</sup>

Si espande e si accelera il processo di globalizzazione, ossia lo sviluppo di un'interdipendenza planetaria, che influenza direttamente le singole identità individuali e collettive. La specie umana è nata come specie locale, ma poi rapidamente si è fatta planetaria, unica specie animale in grado di abitare quasi tutti gli ecosistemi delle terre emerse; e ha potuto realizzare questo attraverso un processo di adattamento, adoperando strategie locali diversificate in relazione alla specificità degli ecosistemi, che hanno favorito lo sviluppo della diversità, ma conservando l'unità originaria.

Questo elevato grado di *diversificazione* non ha diviso irreversibilmente la nostra specie, ma anzi ha conservato la sua *unità* complessiva. È proprio grazie e attraverso questa *reciproca generazione di unità e di diversità* che la specie umana è diventata *globale*, grazie e attraverso i successi e le modifiche di innumerevoli strategie *locali*.<sup>132</sup>

Per la quasi totalità della sua storia, lo sviluppo della specie umana ha seguito una direzione prevalentemente diasporica, in cui sono prevalse la divergenza e la separazione; è da circa cinquecento anni che il movimento ha invertito la direzione e le linee sono diventate convergenti, facendo sì che la specie umana sia diventata progressivamente planetaria, producendo un'irreversibile interdipendenza fra popolazioni ed ecosistemi.<sup>133</sup>

Il modello della complessità si è affermato in modo innegabile negli ultimi vent'anni e rappresenta oggi la prospettiva più adeguata per interpretare la realtà e i saperi, nei quali si manifesta in due modi: da un lato riguarda la portata delle conoscenze proprie di ciascuna disciplina, che devono essere lette in un'ottica di problematizzazione e di messa in discussione continua, in quanto plurali; dall'altro riguarda l'intreccio inevitabile che le discipline hanno tra loro, nello sconfinamento delle conoscenze che superano le regionalità degli ambiti di ricerca e richiedono uno sguardo d'insieme

---

<sup>131</sup> Callari Galli M., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., *Prefazione*, p.11.

<sup>132</sup> *Ivi*, p.13.

<sup>133</sup> *Ivi*, pp.13-14.

orientato dall'epistemologia.<sup>134</sup> Questa prospettiva epistemologica riflette l'incertezza, il nomadismo e la pluralità, che esaltano e allo stesso tempo producono spaesamento e crisi.

## 2.4 Formare alla complessità

Se la pedagogia è (e lo è) quella scienza (o sapere) che pensa la/le formazione/i ovvero i processi che soggetti e società compiono su altri individui o gruppi ecc. per dare loro "forma" (identità, struttura, orientamento), oggi non può che essere coinvolta (e in primo piano) nel pensare la condizione formativa del presente, che è contrassegnata proprio dalla complessità (come pluralismo, come dismorfismo, come rete, come metacognizione).<sup>135</sup>

Tra epistemologia, pedagogia<sup>136</sup> e complessità esiste un rapporto circolare, che deve essere assunto come tratto distintivo dell'identità della conoscenza ed entrare a far parte di una progettualità che sia capace di far fronte alla frantumazione del sapere e di andare oltre i rischi della settorializzazione, nel bisogno di rafforzare la scienza come sapere duttile e fine.<sup>137</sup>

La dimensione planetaria ci spinge a «pensare collettivamente i fondamenti per una formazione e un'educazione dell'uomo planetario»<sup>138</sup>: gli stimoli a cui oggi sono sottoposti i discenti, sono molto differenziati ed eterogenei; alla scuola spetta quindi il compito di interconnettere le esperienze, cognitive ed emotive, considerandole un punto di partenza ineludibile e aiutando ad attribuire loro un significato.<sup>139</sup>

Formare alla complessità vuol dire inoltre considerare il soggetto in prospettiva integrale, come identità plurale, come uomo a più dimensioni (cognitiva, emotiva, sociale, ecc.), insegnandogli a non rinunciare *in toto* a nessuna delle sue appartenenze, ma a metterle in relazione tra loro, mettendosi al contempo in relazione con gli altri. Egli si trova esposto ad una continua trasformazione, che gli impedisce di cristallizzarsi, consentendogli di rimanere flessibile: la caratteristica propria dell'epistemologia della complessità, ossia l'incertezza<sup>140</sup>, attraversa anche l'individuo.

---

<sup>134</sup> *Ivi*, p.127.

<sup>135</sup> *Ivi*, p.128.

<sup>136</sup> Alla pedagogia sarà dedicato il *Capitolo 3*.

<sup>137</sup> Cambi F. – Cives G. – Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p.33.

<sup>138</sup> Callari Galli M. – Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., p.14.

<sup>139</sup> *Ivi*, p.17.

<sup>140</sup> Cfr. § 2.8 *Incertezza e relazione con il contesto*.

Secondo Morin, quest'incertezza che abita la vita di ogni persona può essere descritta secondo diversi tipi: il primo tipo di *incertezza* è quella *storica*, in cui viene meno l'idea di evoluzione lineare degli eventi e crolla il mito del progresso, in relazione al carattere incerto del futuro<sup>141</sup>; vi è poi un'*incertezza conoscitiva*, nella consapevolezza che la conoscenza porta con sé anche il rischio dell'illusione e dell'errore; l'*incertezza della realtà*, poiché noi non conosciamo la realtà come tale, bensì conosciamo l'idea che ci siamo fatti di essa; infine vi è l'*incertezza dell'azione*, in quanto ogni azione compiuta dal soggetto entra in una rete di interazioni sulle quali il soggetto non ha il controllo.<sup>142</sup>

La consapevolezza e l'esperienza dell'incertezza ci portano a comprendere il valore e la necessità di imparare a decentrare lo sguardo, che rappresenta uno degli obiettivi principali nella formazione alla complessità, in quanto è la capacità di guardare la realtà, la storia e le relazioni da un altro punto di vista, per osservare come appaiono.

Il decentramento consiste nel guardarsi da fuori, nell'assumere temporaneamente la prospettiva dell'altro per interpretarsi, nel provare ad analizzare la propria cultura per individuarne i punti di criticità e di impermeabilità al confronto con le altre e all'ibridazione, ma prima ancora per individuare ciò che vi è di comune, i punti di contatto, le similarità storiche e linguistiche. Il decentramento esce dalla prospettiva che considera la propria identità come assoluta per riconoscere che essa è *una* (ma non univoca) in mezzo alle altre. Nel dizionario interculturale di Nanni e Abbruciati, *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, alla voce 'decentramento' si legge che esso:

È l'esperienza di guardare sé stessi, la propria cultura, con lo sguardo di un'altra cultura. Il decentramento, dunque, consente all'individuo di arricchire la propria identità con altri punti di vista, altre caratteristiche, altre memorie, altre fonti, altri sistemi di attesa e di immaginazione.

Vi è nella capacità di decentrarsi una forma di tirocinio al pluralismo e alla democrazia che favorisce il superamento dell'egocentrismo e dell'etnocentrismo.

Per il suo significato antropologico ed educativo il decentramento rappresenta uno degli elementi costitutivi e irrinunciabili di una corretta interculturalità.<sup>143</sup>

Decentrarsi e mettere in discussione i propri modelli interpretativi, significa anche relativizzare il proprio punto di vista e rinunciare alla tentazione di voler spiegare i sistemi valoriali e simbolici

---

<sup>141</sup> Ne abbiamo fatto esperienza proprio in questo anno 2020.

<sup>142</sup> Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, cit., p.32.

Cfr. Morin E. (2000), pp.82-95.

<sup>143</sup> Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave, Definizione 23) Decentramento*, cit., p.27.

delle altre culture, sulla base delle proprie categorie concettuali; il pensiero interculturale si caratterizza per la disponibilità a uscire dai propri confini culturali, al fine di entrare in territori nuovi, differenti e molteplici, che per essere esplorati richiedono un preciso progetto pedagogico, volto a un obiettivo: «quello della costruzione e dello sviluppo di un *pensiero aperto e flessibile, problematico e antidogmatico*».<sup>144</sup> Esso è allo stesso tempo:

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.<sup>145</sup>

Il decentramento si esprime nella capacità di leggere e interpretare gli eventi secondo modalità differenti, «accettando positivamente l'imprevedibilità e l'irreversibilità, il possibile e il cambiamento». A livello interculturale, il decentramento è fattore necessario alla strutturazione del pensiero migrante, «per scoprire e comprendere le differenze e le connessioni nell'incontro con le altre società e culture tanto, anche, da tornare a immergersi nelle proprie arricchiti dallo scambio avvenuto»<sup>146</sup>.

## 2.5 Riforma dell'insegnamento<sup>147</sup>

L'equivalenza tra pensiero ed insegnamento è posta a sottotitolo dell'opera di Morin e viene introdotta già dal primo paragrafo del *Prologo*; riformare l'insegnamento equivale a riformare il pensiero, che oggi richiede un cambiamento radicale nella maniera di stare al mondo, non più come cittadini del locale, ma con uno sguardo più ampio, uno sguardo globale. Ciò di cui abbiamo bisogno è un «insegnamento educativo»<sup>148</sup>, che conservi il tratto distintivo dell'educazione come sviluppo dell'essere umano – la cui missione è che la sua didattica si lasci superare dall'autodidattica, in cui il soggetto diviene autonomo e responsabile – e che allo stesso tempo

---

<sup>144</sup> Pinto Minerva F., *L'intercultura*, cit., p.15.

<sup>145</sup> Pinto Minerva F., *L'intercultura*, cit., pp.15-16.

<sup>146</sup> D'Antone Alessandro, *La dimensione metodologica: i processi. Il conflitto: dal decentramento alla coordinazione*, in Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2014, p.154.

<sup>147</sup> Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

<sup>148</sup> *Ivi*, *Prologo*, p.3.

conservi dell'insegnamento l'arte e l'azione di trasmettere conoscenze all'allievo, affinché le comprenda e le assimili.

L'intento di Morin è infatti quello di mostrare «come la soluzione dei problemi e il perseguimento delle finalità debbano necessariamente comportare la riforma di pensiero e delle istituzioni»<sup>149</sup>, tra cui appunto quella scolastica.

La complessità rappresenta una sfida, non un rimedio. La complessità è il dato di fatto da cui partire per interpretare la realtà di oggi, così interconnessa e così plurale; di pari passo, se si vogliono formare persone capaci di orientarsi in essa e di non rimanerne sopraffatte, bisogna porsi l'obiettivo di ripensare la formazione e il modo di approcciarsi ai saperi stessi.

Lo studio di una determinata disciplina che non si accompagna ad una riflessione sull'intreccio che esiste tra quella disciplina e le altre, produce lo specialismo, che guarda sì alla conoscenza specifica, ma dimentica che quel sapere può essere messo in relazione e che da quella relazione potrebbe originarsi qualcosa di nuovo.

Le discipline, che ancora oggi si insegnano in modo settoriale e confinato, sono in realtà solo artificialmente circoscritte; la formazione deve mirare a rendere il soggetto capace di osservare la realtà da un angolo visuale più largo, in prospettiva olistica, e allo stesso tempo di saper analizzare i problemi complessi nella loro profondità non isolata. Va quindi superata quell'«inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra»<sup>150</sup>.

Nell'iperspecializzazione, dice Morin, si perdono allo stesso tempo il globale, che viene frammentato, e l'essenziale, che viene dissolto; i problemi globali diventano sempre più essenziali e i problemi particolari devono essere interpretati in relazione al contesto in cui stanno, che è a sua volta in relazione con il contesto planetario. Nella sfida della complessità, vi è un'interdipendenza interattiva e inter-retroattiva fra le parti e il tutto, e fra il tutto e le parti; pertanto l'approccio riduzionista, che porta con sé i vantaggi della divisione del lavoro, produce allo stesso tempo compartimentazione e frammentazione. Nella scomposizione dei fattori in serie, tale approccio non rappresenta la soluzione alla totalità dei problemi, ma il problema stesso, poiché «un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili»<sup>151</sup>. Ridurre il complesso al semplice, significa separare ciò che è legato.

---

<sup>149</sup> *Ivi*, *Prologo*, p.2.

<sup>150</sup> *Ivi*, p.5.

<sup>151</sup> *Ivi*, p.7.



Il nostro, dunque, è il tempo in cui l'unità non comporta più necessariamente l'omologazione, e in cui la diversificazione non comporta necessariamente l'atomizzazione. Il compito delle istituzioni formative diventa quello di valorizzare la varietà e la diversificazione delle singole esperienze individuali intessendo attorno ad esse e insieme a esse un ricco tessuto di connessioni multiple. In questo senso la questione epistemologica relativa ai saperi scolastici non è tanto relativa ai programmi (cioè ai contenuti in sé e per sé), quanto relativa ai paradigmi (cioè alla loro organizzazione e messa in relazione).<sup>152</sup>

La prima finalità dell'insegnamento è la formazione della testa ben fatta, che invece di accumulare sapere – come fa la testa ben piena –, dispone di un'attitudine a porre e trattare i problemi e i principi che le permettono di organizzare e di attribuire senso al sapere stesso: «L'educazione deve favorire l'attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi e correlativamente deve stimolare il pieno impiego dell'intelligenza generale»<sup>153</sup>.

## 2.6 Mente umana e apertura delle discipline

La mente umana funziona per *general problem setting and solving* e lo sviluppo della sua intelligenza passa attraverso l'esercizio del dubbio, dell'attività critica, del confronto con ciò che richiede di essere pensato in modo nuovo, introducendosi all'arte dell'argomentazione e della discussione; si tratta di risvegliare la mente assopita, che spesso è proprio l'insegnamento a spegnere, quando non incoraggia la creatività e l'attitudine indagatrice.<sup>154</sup>

Nello sviluppo dell'intelligenza generale, non vi deve essere segregazione tra la cultura umanistica e la cultura scientifica, in quanto il buon uso della mente è necessario in tutti i domini. Il dialogo che, come si è detto precedentemente, è il dispositivo indispensabile alla creazione dello spazio comune, in cui si rende possibile l'incontro tra culture, deve guidare anche l'organizzazione dei saperi, per esempio nella relazione tra il pensiero matematico e lo sviluppo delle conoscenze scientifiche; questo legame non dovrebbe essere considerato come qualcosa cui si arriva una volta compiuto il percorso, una volta che si è già preso possesso del dominio della disciplina, al contrario, dovrebbe essere messo in evidenza durante tutti gli anni di insegnamento.

---

<sup>152</sup> Callari Galli M. – Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., p.23.

<sup>153</sup> Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p.16.

<sup>154</sup> *Ivi*, pp.16-17.

L'organizzazione delle conoscenze che evita la loro accumulazione sterile, entra in un processo circolare, in cui si passa dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi, comportando allo stesso tempo interconnessione e separazione (come capacità di discriminazione cognitiva, non come frammentazione); queste due fasi devono essere tenute assieme, senza che l'una si compia a scapito dell'altra.<sup>155</sup> L'interdipendenza che caratterizza la complessità, mostra la necessità dell'emergenza di un pensiero ecologico, ossia capace di situare «ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale»<sup>156</sup>. Questo tipo di pensiero ricerca le relazioni e le inter-retroazioni tra un fenomeno e il suo contesto, ovvero la relazione tra il tutto e le parti che formano il sistema, in cui l'introduzione di un cambiamento nella parte si riconosce anche nella dimensione della totalità e un cambiamento nella totalità si ripercuote conseguentemente sulle singole parti.

Nei diversi gradi di insegnamento dovranno essere combinate cultura scientifica e cultura umanistica, in quanto lo spirito scientifico permette una riforma del pensiero, mentre la cultura umanistica favorisce la flessibilità, l'apertura ai problemi della complessità umana, la riflessione in profondità; l'aggregazione dei contributi di entrambi gli ambiti organizza una forma di conoscenza che sarebbe altrimenti composta da saperi dispersi e parcellizzati. L'organizzazione è ciò che permette al cosmo di interconnettersi, resistendo alle forze della dispersione.

Il paradigma della complessità ci mostra che la storia non segue processi deterministici né è orientata da processi tecnico-economici che vanno verso un progresso necessario; la storia è infatti soggetta a perturbazioni e accidenti. Il suo corso è spesso caotico, incerto e disordinato.<sup>157</sup> Questo modello è interessante, perché ci fornisce una struttura (non strutturante) che può essere utile per interpretare non solo una specifica disciplina, ma anche la sua relazione con le altre.

È l'interconnessione ad essere importante, perché ciascuna disciplina, ciascun genere, ci offre degli strumenti: secondo Morin, il romanzo e il cinema ci mostrano la relazione dell'essere umano con gli altri, con la società e con il mondo; la letteratura mostra che ogni individuo, anche quello che vive chiuso in sé, rappresenta al suo interno un cosmo, per la sua molteplicità interiore, per l'infinità di personaggi che può assumere, per la tensione tra il reale e l'immaginario. La poesia mostra che l'esistenza umana sulla Terra è votata all'ammirazione, all'amore, all'estasi, al mistero; le arti ci insegnano a vedere esteticamente il mondo; la filosofia avvicina tutti gli aspetti del sapere e della

---

<sup>155</sup> *Ivi*, p.18.

<sup>156</sup> Callari Galli M. – Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., p.19.

<sup>157</sup> Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p.39.

conoscenza, facendo convergere la pluralità dei punti di vista nel pensiero profondo sulla condizione umana.<sup>158</sup>

In questo compito di problematizzazione la filosofia svolge un ruolo fondamentale, in quanto è «forza di interrogazione e di riflessione che verte sui grandi problemi della conoscenza e della condizione umana»<sup>159</sup>; secondo Morin, la filosofia non è propriamente una disciplina, essa è piuttosto «una forza di interrogazione e di riflessione»<sup>160</sup> e il filosofo dovrebbe stimolare alla comprensione umana, come compito fondamentale della cultura.

Non è quindi possibile pensare a una scienza dell'uomo che coordini le altre e il compito dell'insegnamento sarà quello di portare l'attenzione sulla condizione umana, facendo dialogare scienze naturali, scienze umane, cultura umanistica e filosofia: «Allora si potrebbe giungere a una presa di coscienza della comunità di destino propria alla nostra condizione planetaria, in cui tutti gli umani sono messi a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali»<sup>161</sup>.

La storia delle scienze è fatta di sconfinamenti, di rottura delle frontiere disciplinari, della circolazione di concetti e della creazione di discipline ibride, che solo successivamente acquisiscono un carattere autonomo: «Le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà. Ancor di più, esse sono pienamente giustificate solo se non occultano le realtà globali»<sup>162</sup>.

L'apertura delle discipline permette di risolvere problemi che non troverebbero risorse all'interno delle discipline stesse e può portare a intuizioni divergenti. Un esempio storico del contributo portato a una disciplina dall'esterno, da un "non addetto ai lavori", è quello del signor Wegener, il meteorologo che guardando ingenuamente la carta dell'Atlantico meridionale, notò un'affinità morfologica tra le coste dell'Africa occidentale e quelle del Brasile; rilevò una similitudine nella flora, nella fauna e nei fossili, elaborando così nel 1912 la teoria della deriva dei continenti; questa teoria venne tuttavia accettata solo cinquant'anni più tardi, dopo la scoperta della tettonica a placche, poiché inizialmente rifiutata dagli specialisti come "teoricamente impossibile". Naturalmente, non sempre le intuizioni "ingenua" dei non esperti sono veramente fruttuose, ma capita che alcune volte portino una visione nuova sulle medesime cose, in quanto, non avendo familiarità con la specificità delle teorie, essi non sono vincolati alle loro categorie.

---

<sup>158</sup> *Ivi*, pp.41 e ss.

<sup>159</sup> *Ivi*, p.18.

<sup>160</sup> *Ivi*, p.54.

<sup>161</sup> *Ivi*, p.44.

<sup>162</sup> *Ivi*, p.120.

L'obiettivo dell'educazione non è quello di riempire l'allievo di informazioni, ma di aiutarlo a costruire in se stesso uno stato interiore profondo, che gli permetta di orientare i suoi pensieri e le sue azioni, e di renderlo in grado di continuare a lavorare in questa dimensione profonda di sé per tutta la vita. Per «apprendere a vivere»<sup>163</sup> occorre la capacità di elaborare le informazioni che si ricevono, trasformandole in conoscenze, che a loro volta trasformano il nostro essere mentale, per poi convertirle in una sapienza che l'individuo incorpora per la propria vita.

## 2.7 Educare alla riflessività e al limite

Spiegare è utilizzare tutti i mezzi obiettivi di conoscenza, ma che sono insufficienti per comprendere l'essere soggettivo. C'è comprensione umana quando sentiamo e concepiamo gli umani come soggetti; essa ci rende aperti alle loro sofferenze e alle loro gioie [...]. Per affrontare le difficoltà della comprensione umana si richiederebbe il ricorso non a insegnamenti separati, ma a una pedagogia congiunta che raggruppi filosofi, psicologi, sociologi, storici, scrittori e ciò si coniugherebbe con un'iniziazione alla lucidità.<sup>164</sup>

Iniziare alla lucidità significa incoraggiare nell'allievo, fin dalle elementari, l'attitudine riflessiva della mente umana all'auto-osservazione, che si sdoppia e riesce a considerare se stessa, attraverso una razionalità critica e auto-critica; questo allenamento alla lucidità non solo non è mai compiuto, ma deve essere anche continuamente ricominciato e rigenerato.

L'ultimo secolo ha sgretolato l'immagine dell'edificio dei saperi e con essa l'immagine di uno sviluppo cumulativo delle conoscenze. La metafora del contesto è diventata più feconda della metafora dell'edificio. Ogni immagine statica, ogni visione panoramica del sapere si è rivelata impossibile e, comunque, sterile. Ogni possibile sistematizzazione del sapere, ogni progetto enciclopedico si può dipanare solo percorrendo i sentieri, le aggregazioni problematiche e disciplinari all'interno di un contesto complesso, fatto di una irriducibile molteplicità di itinerari intrecciati e in continuo divenire. [...] Abbiamo bisogno di mappe cognitive flessibili, che possano essere ampliate, messe in discussione, ristrutturare.<sup>165</sup>

---

<sup>163</sup> *Ivi*, p.45.

<sup>164</sup> *Ivi*, p.50.

<sup>165</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., pp.135-136.

Il sapere del XX secolo ci ha lasciato come principale contributo quello della conoscenza dei limiti della conoscenza, consegnandoci come grande certezza il fatto che le incertezze sono ineliminabili; secondo Morin, questa apparente doppia sconfitta, consistente nella scoperta dei limiti della conoscenza e nell'incertezza, è in realtà una conquista per la mente umana, perché rende l'uomo in grado di confrontarsi con il destino di ciascun individuo e di tutta l'umanità, in un globale non più governato da un principio deterministico, ma da una relazione dialogica – complementare e antagonista – tra ordine e disordine; la sfera del calcolabile si è ridotta a una provincia dell'incalcolabile e dello sconfinato.

Pensare bene è praticare un pensiero che si sforzi senza sosta di contestualizzare e globalizzare le sue informazioni e le sue conoscenze, che senza sosta si applichi a lottare contro l'errore e la menzogna a se stesso, il che ci riconduce una volta ancora al problema della "testa ben fatta".<sup>166</sup>

## 2.8 Incertezza e relazione con il contesto

Secondo Morin bisogna sviluppare la coscienza all'*ecologia dell'azione*, che segue due principi: il primo indica che un'azione, una volta compiuta, entra in un gioco di interazioni e retroazioni (che possono anche farla sfociare in risultati contrari rispetto a quelli per cui era stata compiuta); il secondo principio, discendente dal primo, spiega che «le conseguenze ultime dell'azione sono imprevedibili»<sup>167</sup>. Pensare in modo ecologico, che è pensare in modo complesso, significa pensare secondo la nozione di eco-sistema, sintesi del fatto che «l'insieme delle interazioni tra popolazioni viventi in seno a un'unità geofisica determinabile costituisce un'unità complessa di carattere organizzatore»<sup>168</sup>.

Il pensiero complesso è un pensiero ecologico, nel senso che è capace di adattarsi alle situazioni, considerando i bisogni e valutando come utilizzare le risorse. Il pensiero ecologico si differenzia da quello programmato, definendosi come strategico: il programma determina *a priori* la sequenza di azioni utili a raggiungere un determinato obiettivo ed è efficace quando le condizioni esterne sono stabili; infatti eventuali perturbazioni impreviste possono compromettere l'efficacia del programma, alterandone l'esecuzione e costringendolo ad arrestarsi. Anche la strategia è pensata in vista di un obiettivo, ma la sua logica è tale per cui, prima di chiedersi quali azioni si possano mettere in

---

<sup>166</sup> Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p.62.

<sup>167</sup> *Ibidem*.

<sup>168</sup> *Ivi*, p.23.

campo, ci si prefigura degli scenari possibili e si scelgono di conseguenza le mosse che sembrano più adatte, rispetto alle caratteristiche specifiche dell'ambiente; si inizia quindi raccogliendo informazioni, che poi si verificano per prove ed errori, rivedendo progressivamente la scelta delle proprie azioni. La strategia si dimostra quindi più flessibile e più pronta a confrontarsi con l'incertezza.

Benché la vita ci richieda di essere strategici, l'insegnamento ci abitua solitamente al programma, per questo occorre un ribaltamento della prospettiva, che ci prepari ad affrontare l'incertezza, accettando la scommessa, non come sicurezza, ma come integrazione dell'incertezza nella fede o nella speranza.<sup>169</sup>

Ognuno deve essere pienamente consapevole che la propria vita è un'avventura [...]; ogni destino umano comporta un'irriducibile incertezza anche nella certezza assoluta, che è quella della sua morte, poiché ne si ignora la data. Ognuno deve essere pienamente consapevole di partecipare all'avventura dell'umanità, che è, ormai con una velocità accelerata, proiettata verso l'ignoto.<sup>170</sup>

Assumere la condizione umana, apprendere a vivere e ad auto-formarsi devono essere gli obiettivi dell'educazione, che aiutano la persona a diventare cittadino. Questo cammino si compie per tappe, attraverso i vari percorsi scolastici e Morin individua degli obiettivi per ciascuna delle sue fasi.

Nella scuola Primaria vanno incoraggiate le curiosità naturali, valorizzando le domande sulla natura dell'essere umano, sulla vita e sul mondo; nell'interrogazione sull'essere umano si scopre la sua duplice natura, biologica e culturale, e questo favorisce un intreccio fra le discipline, confrontando le conoscenze parziali con una conoscenza del globale. Così si inizia un processo che lega le domande sulla condizione umana a quelle sul mondo; ciascuna disciplina si occuperà poi di riportare la propria spiegazione specifica sulle cose e sulle cause.

Nella scuola Secondaria si dovrebbe apprendere a stabilire un dialogo fra cultura umanistica e cultura scientifica; le discipline umanistiche introducono infatti alla condizione umana e all'apprendere a vivere, mentre la matematica dovrebbe essere insegnata «in quanto forma di pensiero logico impiegata nelle operazioni calcolabili»<sup>171</sup>. L'Università invece è il luogo della problematizzazione della cultura, con una missione che va dal passato al futuro, attraverso il presente.

---

<sup>169</sup> *Ivi*, p.63.

<sup>170</sup> *Ivi*, p.63-64.

<sup>171</sup> *Ivi*, p.82.

In ciascuna fase è importante saper ricondurre le nozioni al quadro epistemologico nel quale sono inserite, poiché «nulla ha significato se non è visto in un qualche contesto».<sup>172</sup> La nozione di contesto descrive tutti i processi in lontana relazione tra loro e ad essa è associata la nozione di significato, poiché, prive di contesto, parole e azioni non avrebbero valore. Secondo Bateson la relazione tra contesto e acquisizione di significato dovrebbe rappresentare il cuore dell'insegnamento, in quanto, più che alla segmentazione delle cose, si dovrebbe prestare attenzione alla possibilità di farle comunicare. Egli ricorda autobiograficamente che le cose che gli venivano insegnate pesavano di «un'irrealtà straziante»<sup>173</sup>, poiché presentate in modo frammentato, così da risultare fini a se stesse:

*Avrebbero potuto* dirci qualcosa sulla struttura che connette: che ogni comunicazione ha bisogno di un contesto, che senza contesto non c'è significato, che i contesti conferiscono significato perché c'è una classificazione dei contesti.<sup>174</sup>

È indispensabile allenarsi al *trasferimento*, come caratteristica fondamentale non solo della gestione dei saperi, ma soprattutto delle relazioni tra le persone, dal momento che ciò che è accaduto ieri nell'interazione tra due soggetti, dà forma al rapporto che c'è tra loro oggi; in questo caso il *trasferimento* di un apprendimento passato "in-forma" la relazione.

Ad un pensiero che isola, dobbiamo sostituire un pensiero che distingue e unisce, che sia «un pensiero del complesso nel senso originario del termine *complexus*: ciò che è tessuto insieme»<sup>175</sup>. Oggi abbiamo la necessità di riformare il pensiero affinché sia capace di cogliere la circolarità tra la conoscenza delle parti e la conoscenza del tutto, di trattare i fenomeni in maniera multidimensionale, senza isolarne delle parti, e di rispettare il diverso pur riconoscendo l'uno.

La necessaria riforma di pensiero ne genererà uno del contesto e del complesso, un pensiero che collega e che affronta l'incertezza.

Il pensiero che interconnette rimpiazzerà la causalità unilineare e unidirezionale con una causalità circolare e multireferenziale, mitigherà la rigidità della logica classica con una dialogica capace di concepire nozioni allo stesso tempo complementari e antagoniste,

---

<sup>172</sup> Bateson G., *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, cit., p.30.

<sup>173</sup> *Ivi*, p.33.

<sup>174</sup> *Ivi*, p.33.

<sup>175</sup> Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p.91.

completerà la conoscenza dell'integrazione delle parti in un tutto con il riconoscimento dell'integrazione del tutto all'interno delle parti.

Unirà, per tutti i fenomeni umani, la spiegazione alla comprensione.<sup>176</sup>

## 2.9 Riforma del pensiero<sup>177</sup>

Un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in un'etica di interconnessione e di solidarietà tra umani. Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. La riforma di pensiero avrebbe dunque conseguenze esistenziali, etiche e civiche.<sup>178</sup>

Strettamente connessa alla riforma dell'insegnamento, vi è secondo Morin la riforma del pensiero, verso lo sviluppo del pensiero complesso. Esso si incardina attorno a sette principi guida, complementari e interdipendenti:

1. *Il principio sistemico od organizzazionale*, in cui l'idea sistemica si oppone all'idea riduzionista, nella consapevolezza che la conoscenza delle parti si lega alla conoscenza del tutto; l'organizzazione fa comparire nel sistema della qualità o delle proprietà che non si ritrovano nelle parti, considerate singolarmente, e che prendono il nome di *emergenze*.
2. *Il principio "ologrammatico"*, secondo cui la parte è nel tutto, ma anche il tutto è inscritto nella parte; questa caratteristica, che costituisce l'apparente paradosso delle organizzazioni complesse, è ben esemplificata dal caso della cellula, che è parte di un tutto, ma che a sua volta lo contiene, come patrimonio genetico.
3. *Il principio dell'anello retroattivo*, che rompe con il principio della causalità lineare, ribadendo che la causa agisce sull'effetto e l'effetto sulla causa; questo comporta un'autonomia nel regolamento interno, che nell'organismo vivente si manifesta come omeostasi, nell'insieme di processi regolatori basati su retroazioni multiple; questo feedback permette di mantenere stabile un sistema, riducendo la devianza.

---

<sup>176</sup> *Ivi*, p.95.

<sup>177</sup> Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

<sup>178</sup> *Ivi*, p.101.



4. *Il principio dell'anello ricorsivo*, supera il principio dell'anello retroattivo, poiché gli effetti non solo retroagiscono sulle cause, bensì producono a loro volta ciò che li ha prodotti: «Gli umani “producono” la società attraverso le e nelle loro interazioni, ma la società, in quanto globalità emergente, produce l'umanità di questi individui portando loro il linguaggio e la cultura»<sup>179</sup>.
5. *Il principio d'autonomia/dipendenza (auto-eco-organizzazione)*, secondo cui gli esseri viventi sono esseri auto-organizzatori, che consumano continuamente energia per mantenere la propria autonomia; poiché essi traggono questa energia – assieme all'informazione e all'organizzazione – dal loro ambiente, la loro autonomia è inseparabile dalla dipendenza dall'ambiente, per cui sono esseri auto-eco-organizzatori: «Il principio di auto-eco-organizzazione vale evidentemente in modo specifico per gli umani, che sviluppano la propria autonomia dipendendo dalla loro cultura, e per le società, che si sviluppano dipendendo dal loro ambiente geo-ecologico»<sup>180</sup>.
6. *Il principio dialogico*, che riprende la relazione eraclitea tra idee antagoniste complementari, tra nozioni che dovrebbero escludersi a vicenda ma che nella realtà sono indissociabili: «La dialogica permette di assumere l'inseparabilità di nozioni contraddittorie per poter concepire un fenomeno complesso»<sup>181</sup>.
7. *Il principio della reintegrazione del soggetto cosciente in ogni processo di conoscenza*, secondo cui ogni conoscenza è una ricostruzione della mente, legata a una determinata cultura e a un determinato contesto; questo principio restaura dunque il ruolo del soggetto nel processo di conoscenza.

La riforma del pensiero è dunque un processo paradigmatico e non programmatico, che ha a che fare con l'organizzazione della conoscenza e il nostro approccio ad essa: «È tale riforma che permetterebbe di conformarsi alla finalità della “testa ben fatta”, che favorirebbe il pieno impiego dell'intelligenza. Si deve comprendere che la nostra lucidità dipende dalla complessità del modo di organizzazione delle nostre idee».<sup>182</sup>

Morin fa notare che vi è una contraddizione nel rapporto tra riforma del pensiero e riforma delle istituzioni: per riformare le menti è necessario riformare le istituzioni, che ad esse danno appunto forma, ma allo stesso tempo non è possibile pensare di riformare le istituzioni se prima non si

---

<sup>179</sup> *Ivi*, p.98.

<sup>180</sup> *Ibidem.*.

<sup>181</sup> *Ivi*, p.99.

<sup>182</sup> *Ivi*, p.100.

preparano le menti ad implementare la riforma; da questo deriva la difficoltà insita al cambiamento, che blocca il processo.<sup>183</sup> La risposta che dà a questa situazione apparentemente contraddittoria, consiste nella possibilità di sfruttare il rapporto circolare tra scuola e società, tale per cui l'una produce l'altra e qualunque intervento modificatore in uno dei due termini provoca una modifica anche nell'altro: bisogna saper cominciare, anche se questo inizio sarà «deviante e marginale»<sup>184</sup>. E non potrebbe essere altrimenti, sorgendo per iniziativa di una minoranza periferica e disseminandosi poi come idea che acquista una forza progressivamente più grande.

L'insegnamento è una missione che richiede una competenza e per questo è una tecnica, ma anche un'arte:

Essa richiede ciò che nessun manuale spiega, ma che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento: l'eros, che è allo stesso tempo desiderio, piacere e amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi. L'eros permette di tenere a bada il piacere legato al potere, a vantaggio del piacere legato al dono. È ciò che in primo luogo può suscitare il desiderio, il piacere e l'amore dell'allievo e dello studente.

[...] La missione suppone evidentemente la fede, in questo caso fede nella cultura e nelle possibilità della mente umana<sup>185</sup>.

In sintesi i tratti essenziali dell'insegnamento, in quanto riforma del pensiero, dovrebbero essere:

- Fornire una cultura che renda il soggetto in grado di distinguere e allo stesso tempo di contestualizzare, globalizzare, affrontare problemi multidimensionali;
- Preparare le menti alla complessità, sia dei problemi sia della conoscenza umana;
- Preparare ad affrontare le incertezze, a sviluppare l'intelligenza strategica e ad accettare la scommessa;
- Educare alla comprensione umana, tanto di chi è vicino quanto di chi è lontano;
- Insegnare l'umanità nelle sue diversità individuali e culturali, nonché nella sua comunità di destino planetaria.<sup>186</sup>

---

<sup>183</sup> Secondo Morin, vi è spesso una resistenza all'innovazione anche da parte delle menti raffinate, quando «la sfida è invisibile ai loro occhi». Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p.104.

<sup>184</sup> *Ivi*, p.105.

<sup>185</sup> *Ivi*, p.106.

<sup>186</sup> *Ivi*, p.107.

La riforma del pensiero ci permetterà di evitare due forme di chiusura: da una parte il pensiero parcellizzato, che spezza invece di cogliere l'unità fondamentale; dall'altra il pensiero monoculturale, ripiegato sulla singola cultura, che fraziona il reale tessuto di contaminazioni.

## 2.10 Educare l'emotivo insieme al cognitivo

La Pedagogia è un sapere complesso e di sintesi che è inteso a conoscere e progettare una formazione multidimensionale e/o integrale; quest'ultima, smarcandosi da riduzionismi e da sovrapposizioni, è resa dal riconoscimento, in sede conoscitiva e progettuale, della pari dignità e dalla ricorsività tra le sfere costitutive del soggetto-persona.<sup>187</sup>

L'educazione non deve coinvolgere solo l'aspetto cognitivo, ma deve saper essere trasformativa e quindi accedere alla dimensione più profonda dell'individuo, quella emotiva, legata alle sue convinzioni, ai suoi valori, che gli consentono di interpretare le proprie esperienze di vita e di costruire una narrazione su se stesso; l'educazione che si ferma al piano della conoscenza intesa come acquisizione di informazioni, non sa essere efficace nel lungo termine, poiché il soggetto non ne riconosce il valore e pertanto non se ne impossessa.

A livello psicologico, siamo composti da tre dimensioni intrecciate, quella cognitiva, quella emotiva e quella dell'azione; ciascuna di esse comunica con le altre e, all'attivarsi di una, segue l'attivazione delle altre, attraverso una triangolazione. Ciascuna dimensione può essere la prima ad attivarsi. Quando proviamo un'emozione, ad essa associamo un'elaborazione razionale, che poi ci porta ad agire di conseguenza (è quello che accade anche nella costruzione degli stereotipi); può succedere anche che pensiamo ad una cosa e proviamo un'emozione come reazione a quel pensiero, e il modo in cui questo ci fa sentire influenza il nostro comportamento (per esempio quando sappiamo che dobbiamo fare una cosa che non ci piace, iniziamo a sentirci nervosi e ci comportiamo di conseguenza); parimenti può essere la dimensione dell'azione ad attivarsi per prima e a suscitare un'attivazione delle altre due (quando per esempio compiamo un gesto involontariamente scortese, in un attimo ci rendiamo conto di quello che è successo e di come gli altri lo stanno interpretando –

---

<sup>187</sup> Cerrocchi L., "La dimensione epistemologica: modelli. L'intercultura in prospettiva pedagogica", in Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2014, pp.92-93.

attivazione del cognitivo – e ci sentiamo a disagio – attivazione dell’emotivo). Questi passaggi non sono così netti e chiaramente identificabili, poiché le tre dimensioni comunicano costantemente.<sup>188</sup>

Il piano emotivo non può essere modificato a partire da se stesso, in quanto è non-razionale, l’unico modo per accedervi è attraverso il piano cognitivo; questo significa che per educare l’emotivo bisogna educare il cognitivo, educando – innanzitutto teoricamente – a pensare la diversità in un certo modo e a percepirla poi di conseguenza. Non è detto però che questo passaggio si compia, perché, se ciò che apprendiamo rimane lontano da noi stessi, è impossibile che ci trasformi; il compito dell’insegnante è quindi quello di far vedere il valore di ciò che si apprende e soprattutto di tradurlo nella realtà concreta di chi apprende, con esempi, casi, situazioni, in modo che il soggetto lo percepisca vicino a sé.

L’educazione, e non di meno l’educazione interculturale, deve rivolgersi al soggetto nella sua integralità, guardando tanto alle tre dimensioni che lo caratterizzano psicologicamente, quanto al suo essere attore sociale, cittadino, membro di una cultura (oltre che intreccio di una pluralità di identità, nell’ottica proposta da Amartya Sen)<sup>189</sup>.

## 2.11 Intelligenze multiple e pensiero plurale

La teoria delle intelligenze multiple assume ed esplicita il principio della differenza, implicando quindi una sua lettura e fondatività interculturale.<sup>190</sup>

Così come riconosce il valore della diversità delle culture, l’interculturalità riconosce anche il valore della diversità delle intelligenze, poiché una prospettiva che rinuncia al pensiero unico a favore della pluralità, non può conformarsi all’idea che l’intelligenza sia una; l’educazione interculturale fa propria la famosa teoria di Gardner e accetta che le forme dell’intelligenza sono multiple: «Credere che esista un solo tipo di intelligenza è ancora un retaggio monoculturale. Una visione interculturale favorisce invece la scoperta di una pluralità di intelligenze»<sup>191</sup>.

---

<sup>188</sup> La relazione tra razionalità ed emotività è emersa dagli studi condotti da Antonio Damasio, che grazie a *imaging* cerebrali ha mostrato la simultanea attivazione di un centro dell’emotività, in corrispondenza dell’attività di un centro razionale. Damasio A., *Descartes’ Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, Penguin Group USA, 1994, (trad. it. di Macaluso F., *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995). Cfr. Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., p.15-16.

<sup>189</sup> Cfr. *Capitolo 1. Identità e differenza*.

<sup>190</sup> Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, cit., p.46.

<sup>191</sup> Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l’interculturalità. Parole-chiave*, cit., *Definizione 51) Intelligenze multiple*, p.54.

La prospettiva interculturale, e quindi l'educazione interculturale, non è solo un'apertura alle altre culture attraverso l'inserimento di argomenti che approfondiscano gli aspetti caratteristici delle altre culture e delle loro tradizioni, ma è soprattutto l'assunzione di un punto di vista che permette un approccio alla realtà critico e olistico<sup>192</sup>, all'interno di una diversa epistemologia; questo approccio è trasversale e può essere adottato in qualunque aspetto della realtà, in quanto rappresenta un modo di pensare e conseguentemente di agire.

Secondo Gardner, «un'intelligenza è la capacità di risolvere problemi, o di creare prodotti, che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali»<sup>193</sup>. Benché per primo sostenga che non vi è e non potrà mai esserci un elenco definitivo, inconfutabile ed esaustivo di quali siano le intelligenze multiple,<sup>194</sup> indica però quali sono i due requisiti fondamentali per poter parlare di intelligenza: il primo requisito è che una competenza intellettuale umana deve comportare la capacità di «risolvere genuini problemi o difficoltà e, nel caso, di creare un prodotto efficace»<sup>195</sup>; il secondo requisito è la capacità di *trovare o creare problemi*, preparando così il terreno all'acquisizione di una nuova conoscenza. Dunque possiamo dire che «il modo più esatto per pensare un'intelligenza è quello di concepirla come *un potenziale*»<sup>196</sup>.

Nonostante ciò, il sistema scolastico tende generalmente a privilegiare l'intelligenza convergente, «che è quella forma di pensiero che non si lascia influenzare dagli spunti dell'immaginazione, ma tende all'univocità della risposta a cui tutte le problematiche vengono ricondotte»<sup>197</sup>; questo avviene a scapito di un'altra forma di intelligenza, quella divergente, che è «tipica dei creativi, capaci di soluzioni molteplici e originali, perché invece di accontentarsi della soluzione dei problemi, tendono a riorganizzare gli elementi, fino a ribaltare i termini del problema per dar vita a nuove ideazioni»<sup>198</sup>.

---

<sup>192</sup> Morin mette in guardia su come debba essere interpretato il concetto di pensiero olistico, sottolineando che, se esso viene inteso come pensiero che riduce la conoscenza degli elementi alla sola conoscenza del tutto, allora è un pensiero riduzionistico tanto quanto quello che riduce la conoscenza di un tutto alla conoscenza dei suoi elementi. La conoscenza di un tutto richiede non solo la conoscenza delle sue parti, ma anche la conoscenza delle azioni e delle retroazioni continue tra le parti e il tutto, quando questo è attivo. Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., pp.99-100.

<sup>193</sup> Gardner H., *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, Inc., New York 1985, (trad. it. di Sosio L., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli Editore, Milano 1987), *Nuova Introduzione*, p. 10.

<sup>194</sup> Lui ne indica sette, ossia *intelligenza linguistica, intelligenza musicale, intelligenza logico-matematica, intelligenza spaziale, intelligenza corporeo-cinestetica, intelligenza intrapersonale e intelligenza interpersonale*). *Ivi*, p.80.

<sup>195</sup> *Ivi*, p.80.

<sup>196</sup> *Ivi*, p.88.

<sup>197</sup> Galimberti U., "Prefazione", in Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, (trad. it. di Lo Iacono G., Edizioni Erikson, Trento 2005), p.8.

<sup>198</sup> *Ibidem*.

Secondo Gardner, alla luce della teoria delle intelligenze multiple, il compito della scuola sarebbe quello di considerare le differenze di ciascun individuo, affinché egli possa raggiungere i propri obiettivi e autorealizzarsi;<sup>199</sup> per questo insiste sullo sviluppo di «un sistema didattico che aiuti ciascuno a realizzare il proprio potenziale in tutta la gamma delle discipline e delle arti»<sup>200</sup> e non solo nella direzione del pensiero strettamente logico-matematico, che viene solitamente adottato come metro unico per tutte le intelligenze.

Secondo Gardner, lo sviluppo delle nuove tecnologie permetterà al soggetto di prendere coscienza della varietà di punti di vista che ci possono essere rispetto ad un contenuto, in quanto vi è una molteplicità di fonti riguardo al medesimo argomento, ciascuna con una propria interpretazione; questo può aiutare a prendere le distanze dalle prospettive unidirezionali e dalle letture dei fatti che li riducono al dualismo tra “buoni e cattivi”.<sup>201</sup>

Ancora una volta si vede come l'educazione interculturale non debba essere intesa come un'educazione «speciale, straordinaria, compensativa»<sup>202</sup>, ma debba far parte della formazione di tutti, a qualsiasi livello e in qualsiasi ambito. Il fatto che l'educazione sia interculturale dovrebbe rappresentare la normalità, tanto che, secondo il *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli (1996), l'espressione 'educazione interculturale' dovrebbe essere considerata tautologica, «nella misura in cui qualsiasi esperienza educativa è, e non può non essere, interculturale. [...] Ciò vuol dire anche che l'interculturalità non è un settore speciale della pedagogia ma l'opportunità storica di ridefinire l'impianto della pedagogia generale»<sup>203</sup>.

L'intercultura supera il pensiero unico e le sue pretese universalistiche, riflesso del sistema economico; il pensiero unico si presenta come forma corretta di pensiero, che si replica all'interno della sua stessa struttura, impedendo il sorgere di perturbazioni dall'esterno o dall'interno, producendo omologazione e segregazione. Il pensiero unico postula che ogni cultura può essere compresa solo dai membri della stessa, che ogni categoria sociale può essere compresa solo dall'interno; questo produce frammentazione nella società, incomunicabilità reciproca e allontanamento, poiché in questa logica ogni identità collettiva può essere compresa solo da chi vi appartiene, a cui spetta il compito di conservarla così come i suoi fondatori l'hanno intesa.

---

<sup>199</sup> Gardner H., *Multiple intelligences: the theory in practice*, Basic Books, Inc., New York 1993, (trad. it. Di Blum I., *Intelligenze multiple*, Milano 1994), p.15.

<sup>200</sup> *Ivi*, p.105.

<sup>201</sup> Galimberti U., “Prefazione”, in Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, cit., p.57.

<sup>202</sup> Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, cit., *Definizione 29) Educazione interculturale*, p.32.

<sup>203</sup> *Ibidem*.

Bisogna sviluppare e favorire una *forma mentis* migrante, che sappia passare dall'identità alla differenza, al de-centramento, al pluralismo, all'incertezza, alla flessibilità, che sappia andare verso il nuovo, accogliere, dialogare, «sfidarsi e farsi sfidare»<sup>204</sup>; la cultura delle differenze spiazza ogni appartenenza e ogni identità, inquieta e confonde, divenendo una cultura fondata sullo scambio e sul meticciamento.

Essere migranti è stare in una esperienza (in un fare-esperienza) che si caratterizza come avventura, come sfida, come ricerca, come incontro. Pertanto è, anche e in particolare, stare in una *forma mentis* plurale, dialettica, integrata e dismorfica ad un tempo, capace di leggere, insieme, e le identità e le differenze, ad ogni livello. Una mente anche auto-riflessiva o meta-cognitiva, che rilegge il proprio stemma attraverso uno “sguardo di secondo grado” che, da vari angoli percettivi, riflessivi ecc., spiazza e rimescola le prospettive di lettura e, quindi, la struttura di identità cognitiva (ma anche etica e culturale) del soggetto.<sup>205</sup>

Il *pensiero della diversità* è un pensiero capace di riconoscere che ogni universo è un pluriverso, che sa concepire assieme uno e molteplice, come molteplicità nell'unità e unità nella molteplicità; la conoscenza della conoscenza diventa la strada obbligata per l'educazione alla complessità umana, insieme alla diversità, alla relazione e all'interazione, nonché alle interdipendenze culturali e materiali planetarie.<sup>206</sup> Alla formazione è affidato il compito di creare i presupposti che permettano all'individuo di costruire percorsi interpretativi e di individuare i significati delle rappresentazioni, dando ad esse profondità di senso; l'interesse cruciale della formazione deve essere l'individuo in rapporto con le altre alterità reali e virtuali che attraversano la sua vita. Così come si muovono i gruppi umani, scomponendosi e ricomponendosi, si intrecciano con grande rapidità anche i loro immaginari collettivi, con esperienze, simboli, idee che arrivano da altri luoghi e tempi.<sup>207</sup>

Non più l'omologazione, ma la valorizzazione delle diversità; non più le semplificazioni imposte dalle maggioranze dominanti, ma il rispetto della complessità dei mosaici e degli intrecci etnici, linguistici, culturali, religiosi; non più la compressione delle molteplici identità individuali e collettive, ma il loro riconoscimento e il supporto al loro pieno sviluppo<sup>208</sup>.

---

<sup>204</sup> Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, cit., p.29.

<sup>205</sup> Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, cit., p.41.

<sup>206</sup> Callari Galli M. – Ceruti M. – Pievani T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, cit., *Introduzione*, pp.11 e ss.

<sup>207</sup> *Ivi*, pp.129 e ss.

<sup>208</sup> Ceruti M., *Il tempo della complessità*, cit., p.52.

## 2.12 La mente multiculturale<sup>209</sup>

C'erano una volta degli esseri umani che credevano che la propria cultura fosse l'unico modo di vedere e spiegare le cose. Ritenevano normale che tutti gli altri dovessero pensare, comunicare, sentire, giudicare e decidere come loro pensavano, comunicavano, sentivano, giudicavano e decidevano. [...] Intolleranza e arroganza dominavano la mente di questi esseri umani. L'arroganza della (presunta) verità e della (presunta) superiorità morale.<sup>210</sup>

Avere una mente monoculturale significa essere talmente immersi nella propria cultura, da credere che il mondo inizi e finisca lì; la mente monoculturale crea problemi, perché illude il soggetto che la sua cultura coincida con la totalità di se stesso: la cultura in cui si cresce diventa la propria identità assoluta, pertanto ognuno è la cultura in cui è vissuto. In questo modo si è incapaci di interpretare la propria cultura in modo critico, di prenderne le distanze, di riconoscere e considerare le altre.<sup>211</sup> La mente monoculturale, basandosi sulla presunta superiorità intellettuale, omogeneizza le culture, ponendo fine all'esistenza di molte forme creative, che caratterizzano come tratti distintivi ciascuna cultura; la mente monoculturale non solo è obsoleta, in quanto «rappresenta un dispositivo parziale» che «non è più sufficiente»<sup>212</sup>, ma comporta anche la perdita di un ingente patrimonio di conoscenze, valori, forme e tradizioni che caratterizzano la specie umana.

La maggioranza degli umani oggi possiede una mente monoculturale, alimentata dai significati e dalle pratiche di un unico *habitat* culturale, ma essa non è in grado di gestire la complessità dei rapporti interculturali che animano la scena mondiale; poteva funzionare in passato, quando il mondo non era interconnesso e le migrazioni erano limitate. La mente monoculturale è *una mente al singolare*, fissa, chiusa nei paradigmi della società in cui è vissuta e che ha assunto come orizzonte del mondo; in questa concezione, la cultura si converte non solo in una sicurezza ma anche in una gabbia, che chiude all'esperienza della globalità e diventa prigioniera di *una* cultura: «è una mente divisa, separata dagli altri e dalla realtà»<sup>213</sup>. Se si continuerà a disporre di una mente monoculturale, il dialogo tra culture diventerà impossibile; la dinamicità dei flussi migratori pone le condizioni per

---

<sup>209</sup> Nella terminologia adottata da Luigi Anolli, l'espressione "mente multiculturale", potrebbe essere sostituita dall'espressione "mente interculturale", senza che ne venga alterato il significato; in questo caso infatti, l'aggettivo "multiculturale" non si riferisce ad una composizione sociale, bensì ad una modalità di pensiero, e non intende esprimere una staticità (quella indicata dal termine "multiculturale" riferito alla società), bensì il salto di qualità del soggetto che è capace di allontanarsi dalla mente monoculturale, per pensare le culture in modo integrato e dinamico.

<sup>210</sup> Anolli L., *La mente multiculturale*, cit., *Introduzione*, p.V.

<sup>211</sup> *Ivi*, *Introduzione*, p.VI.

<sup>212</sup> *Ivi*, *Introduzione*, p.VIII.

<sup>213</sup> *Ivi*, p.140.



pensare a nuove modalità di convivenza, in cui l'intercultura rappresenta lo «spazio di scambio e capacità di entrare in dialogo con l'altro mantenendo un atteggiamento di rispetto e disponibilità alla comprensione del diverso»<sup>214</sup>.

La mente multiculturale è vantaggiosa poiché modifica profondamente la struttura, l'organizzazione e il funzionamento della mente stessa; oggi rappresenta il dispositivo più adatto che la specie umana possieda per affrontare la complessità e la convivenza.

La mente multiculturale è una *mente versatile*, non scissa, in quanto conosce vari codici culturali, che le permettono di interpretare situazioni eterogenee; è una *mente aperta e complessa*, in grado di agire con creatività e di offrire percorsi alternativi alla propria comunità; è una *mente al plurale*, perché sa interagire con persone provenienti da culture differenti<sup>215</sup>. La mente multiculturale esce dai confini della propria cultura e apprende a vedere i problemi in modo diverso, rendendosi conto che il proprio punto di vista è parziale e limitato, e che ne esistono altri per spiegare le medesime cose. Quando si dispone delle risorse di più culture e di più punti di vista, aumenta la comprensione dei fenomeni e delle emozioni, migliorando così la qualità della vita. Il confronto con più modelli diventa un moltiplicatore di possibilità e di libertà nel rendere attuali le potenzialità della propria esistenza. L'apertura mentale della mente multiculturale equivale anche all'appropriazione di diversi sistemi di significazione, cioè alla costruzione di ulteriori percorsi di senso.<sup>216</sup>

La mente multiculturale, oltre a superare i limiti spaziali della propria comunità culturale, è in grado di superare anche i limiti temporali del presente. Per questa ragione la mentalità multiculturale offre gradi di libertà e flessibilità inimmaginabili da chi è chiuso in una mente monoculturale.<sup>217</sup>

## 2.13 Identità umana e nuovo umanesimo

Morin riflette sul termine 'umanesimo' e trova un'ambivalenza storica nel modo in cui esso è stato inteso: se da un lato il suo significato originale rinvia alla nozione di essere umano e alla pari dignità di ogni persona, dall'altro non si può trascurare il fatto che il reale riconoscimento di questa dignità sia stato assai ristretto – tanto a livello culturale quanto a livello individuale – e che la società mondiale abbia conosciuto rapporti di dominio e sottomissione.

---

<sup>214</sup> *Ivi*, p.148.

<sup>215</sup> *Ivi*, p.164.

<sup>216</sup> *Ivi*, p.166.

<sup>217</sup> *Ivi*, p.175.

Secondo Morin, che tratteggia l'orizzonte di un nuovo umanesimo planetario, non è sufficiente la presa d'atto di ciò che è accaduto; la critica e l'autocritica storica devono mirare alla radice del problema, che consiste nell'incapacità di concepire la complessità dell'umano e della realtà.

Infatti, per arrivare a definire che cosa significa il principio universale della pari dignità, occorre innanzitutto comprendere che cos'è l'essere umano, «nella molteplicità irriducibile di dimensioni intrecciate, costitutiva della sua identità, e in particolare della sua attuale condizione planetaria»<sup>218</sup>.

Secondo Morin le dimensioni plurali dell'umano sono state considerate separatamente; questo è avvenuto di pari passo con il crescente specializzarsi delle discipline, che ha apportato molte conoscenze, ma allo stesso tempo ha generato l'incapacità di cogliere la dimensione olistica del sapere e la dimensione multidimensionale dell'essere umano, producendo l'«incapacità intellettuale di riconoscere i problemi fondamentali e globali della nuova condizione umana»<sup>219</sup>.

L'intero lavoro di Morin si dedica alla definizione di un pensiero complesso e globale, che rigeneri le connessioni tra le conoscenze, senza perdere la capacità riflessiva tipica degli umanisti di età rinascimentale; riallacciare i legami tra le conoscenze è un'operazione che non si limita a creare dei collegamenti tra i contenuti, ma investe anche il piano del metodo, il cui fondamento consiste nel legame irriducibile di ogni cosa con ogni altra.

Per comprendere l'essere umano, è necessario intrecciare conoscenze riguardanti cosmologia e antropologia, radicando l'identità umana nelle molteplici dimensioni spazio-temporali in cui si trovano i viventi, assieme alle macromolecole organiche, al pianeta e alle galassie; l'essere umano ha in sé ciascuna di queste parti. Noi siamo quelli che siamo, poiché portiamo in noi la storia di miliardi di anni dell'universo e di milioni di anni degli animali; portiamo in noi la storia della vita, non di tutto il vivente (non abbiamo in noi la storia degli insetti, dei fiori o dei vegetali), ma abbiamo in noi quella storia della vita che risale fin alle prime cellule. Pur essendone distinti, siamo parte dell'universo, e come nel tutto vi è la parte, così nella parte vi è il tutto: *principio ologrammatico*.<sup>220</sup>

Secondo Morin, anche l'individuo è diventato ologrammatico, nel senso che il mondo in quanto tutto è sempre più presente in lui, poiché nella mondializzazione ciascuna parte è sempre più parte del mondo stesso e il mondo è sempre più presente in ciascuna delle sue parti. L'ologramma è un sistema in cui l'informazione espressa dal tutto è contenuta anche in ciascuna parte (come accade per esempio con il DNA e la cellula); l'individuo è parte del mondo, ma anche il mondo è sempre

---

<sup>218</sup> Ceruti M., "Prefazione", in Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., p.VII. Cfr. Morin E., *La Méthode 5. L'Humanité de l'Humanité, Tome 1: L'identité humaine*, Editions du Seuil 2001, (tr. it. di Lazzari S., *Il metodo 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002).

<sup>219</sup> *Ivi*, p.VIII.

<sup>220</sup> Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., p.11.

più parte dell'individuo.<sup>221</sup> Gli oggetti che una persona usa nella propria vita quotidiana, le abitudini, i simboli che adotta sono spesso “importazioni”, o meglio contaminazioni prodotte per contatto con altre culture: un europeo per esempio consuma cibi coltivati in altre terre, si muove su vetture prodotte all'estero, indossa capi d'abbigliamento lavorati al di fuori del proprio Paese. A provenire da fuori non sono solo gli oggetti, ma anche ciò che abbiamo sotto gli occhi continuamente, tanto che non ce ne rendiamo conto: la numerazione araba è un ottimo esempio di questo, così come gli algoritmi.<sup>222</sup>

Secondo Morin, questa contaminazione che può apparire florida in prima istanza, accusa in realtà profonde differenze nella disponibilità delle risorse, tanto economiche quanto socio-culturali. La fase di planetarizzazione a cui stiamo assistendo inizia però a porre in discussione l'Occidente e la sua epistemologia, che viene superata nella prospettiva della comunità di destino.

Ormai tutti i frammenti dell'umanità che si sono dispersi da decine di migliaia di anni si trovano inconsciamente in connessione. Ma non costituiscono per nulla, ne siamo ben lungi, un tutto unico che si potrebbe chiamare Umanità. Il processo è lento, diseguale, contrastante, ma abbiamo cominciato a intravedere, dopo l'integrazione del destino planetario nel destino storico dell'Occidente, l'integrazione del destino storico dell'Occidente nel destino planetario.<sup>223</sup>

Questa coscienza si pone come condizione per formulare i problemi posti dalla nuova condizione umana nell'età globale e mira alla fondazione di un nuovo umanesimo, che superi l'epistemologia occidentale e con essa la logica della separazione. Rifondare la conoscenza non vuol dire ripristinare a posteriori i legami tra le discipline, accostando oggetti di studio che presentano somiglianze, ma significa adottare questa attitudine già dal principio e per tutto il processo. Questa trasformazione si presenta come una nuova metamorfosi dell'umanità, nella storia molteplice delle sue metamorfosi; dice infatti Morin che non vi è stata *una* umanità, ma molteplici umanità e che ora si presenta il bisogno di un'ulteriore trasformazione, affinché l'umanità possa vivere. Il nuovo umanesimo planetario mostra l'interdipendenza di tutti gli individui con gli altri individui e con il pianeta; richiede la capacità di pensare questo intreccio, senza opporre diversità e unità, ma basandosi sul riconoscimento dell'unità nelle diversità umane e delle diversità nell'unità umana.<sup>224</sup>

---

<sup>221</sup> Morin E., *La Méthode 5. L'Humanité de l'Humanité, Tome 1: L'identité humaine*, Editions du Seuil 2001, tr. It. Lazzari S., *Il metodo 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, p.215.

<sup>222</sup> Sen A., *Identità e violenza*, cit., p.69.

<sup>223</sup> Morin E., *Il metodo 5. L'identità umana*, cit., p.217.

<sup>224</sup> Ceruti M., “Prefazione”, in Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., pp.XI-XII.

Secondo Morin, ancora una volta, la prospettiva da assumere deve configurarsi come un intreccio di dimensioni; l'uomo deve pertanto essere studiato dal punto di vista biologico, dal punto di vista individuale e dal punto di vista sociale. Tra l'individuo e la società esiste un rapporto circolare, in quanto l'individuo è plasmato dalla società, ma allo stesso tempo la società è composta dagli individui, e questa relazione rende le due parti totalmente inseparabili; la circolarità non è esclusiva del rapporto individuo-società, al contrario è uno dei modi propri del pensiero complesso, che si specifica nel principio di *ricorsività*.<sup>225</sup>

Il pensiero complesso di cui abbiamo bisogno nell'era planetaria è un pensiero aperto e globale, che fugge dall'indurimento delle idee, abbandona la razionalità chiusa, incapace di comprendere ciò che eccede, per dirigersi verso una razionalità aperta, capace di conoscere i propri limiti e cosciente dell'irrazionalizzabile.<sup>226</sup>

Il riconoscimento della dimensione mondiale richiede una formazione dell'uomo planetario; questa operazione è pedagogica ed è volta a formare mentalità, coscienze, soggetti nella socializzazione e nell'interiorizzazione dei diritti; sul piano formale va attivato un «risveglio della coscienza»<sup>227</sup>.

Si tratta di lavorare per la costruzione di un pensiero nomade e migrante, capace di spostarsi tra idee diverse, di capire le differenze, di cercare possibili connessioni e integrazioni, di coniugare dialetticamente insieme identità e alterità, particolarità e universalità, uguaglianza e differenza, vicino e lontano.<sup>228</sup>

Per far questo è necessaria una formazione mirata che non può che essere interculturale; l'intercultura infatti centra la vocazione più profonda della pedagogia, quella di emanciparsi ed emancipare da logiche parziali, da appartenenze esclusive, per permettere un arricchimento reciproco e profondo.

---

<sup>225</sup> Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., p.3.

<sup>226</sup> *Ivi*, p.113.

<sup>227</sup> Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, cit., p.36.

<sup>228</sup> Pinto Minerva F., *L'intercultura*, cit., *Introduzione*, p.IX.

## CAPITOLO 3. PEDAGOGIA INTERCULTURALE

### 3.0 Introduzione al capitolo

Attualmente l'interculturalità è intesa nella sua accezione debole, non come componente strutturale del percorso formativo, ma limitatamente alle esigenze poste dalle specificità del contesto; rimane molto forte l'approccio monodisciplinare e monoculturale, in cui l'apporto epistemologicamente integrato si perde nell'assemblare contenuti, senza connessioni ampie e profonde.<sup>229</sup>

Oggi si deve introdurre nelle pratiche educative la nozione di differenza, in quanto essa aiuta a cogliere «la struttura che connette la molteplicità all'unità»<sup>230</sup> e che definisce lo spazio della formazione; infatti, se non riusciamo a distinguere le differenze interne ad un fenomeno, non possiamo cogliere l'impianto che lo sostiene.

L'educazione interculturale, in tale ottica, non può rivolgersi solamente a gruppi sociali specifici, ma si pone l'obiettivo di coinvolgere tutti i soggetti in una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva, costruendo una epistemologia nuova dove ciò che più interessa è l'aspetto di educabilità all'intreccio, al meticciamiento culturale.<sup>231</sup>

### 3.1 Pluralismo e necessità di formazione

Il tema del pluralismo non è nuovo, ma oggi si ripresenta con una forza decisiva e impone una ridefinizione dell'educazione alla luce di tale contesto multiculturale; il tessuto sociale è marcato da una eterogeneità strutturale, in cui nessun individuo e nessun gruppo possono scappare dalla diversità culturale: l'Altro, lo straniero, l'estraneità sono onnipresenti e fanno parte del quotidiano.<sup>232</sup> Secondo Abdallah-Preteceille la convivenza plurale non è un fatto recente, ma oggi si propone con delle condizioni diverse rispetto al passato e necessita di essere interpretata, soprattutto dalla scuola, in quanto luogo privilegiato per il confronto sociale e simbolico tra le culture; la

---

<sup>229</sup> Lazzari F., *La prospettiva interculturale. Scenari per l'istruzione nel terzo millennio*, cit., p.154.

<sup>230</sup> *Ivi.*, p.175.

<sup>231</sup> *Ivi.*, p.173.

<sup>232</sup> «L'Autre, l'étranger, l'étrangéité sont omniprésents et font partie du quotidien», Abdallah-Preteceille M., *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris 1999, *Introduction*, p.3.

diversità culturale irrompe nella società e nella scuola, e gli insegnanti devono essere preparati al confronto faccia a faccia con essa, che può sembrare inizialmente disorientante, ma allo stesso tempo può portare a nuovi equilibri.

In questo momento l'educazione interculturale è qualcosa di più di un'opzione educativa<sup>233</sup> e si rende necessaria per tre ragioni:

- il ritorno delle chiusure, del razzismo, dell'esclusione, della giustificazione della violenza e dell'aggressività come difesa;
- le migrazioni dei popoli, che sconvolgono etnie e culture e creano attriti e rifiuti;
- la crisi della cultura occidentale, attraversata dall'esigenza di una profonda autocritica, ripensando i propri valori, che vedono contraddizioni e zone d'ombra.

Da questi tre fenomeni nasce il bisogno di aprire la cultura – specie quella occidentale – all'innesto con le altre culture, facendo acquisire a ciascuna un ruolo di interlocutore «nella complessa congiuntura storica attuale»<sup>234</sup>, con apertura alla differenza e adesione critica all'alterità. Differenza, pluralismo, altro e alterità riscrivono il paradigma culturale, accantonando le categorie di etnocentrismo e dominio, che vengono oltrepassate nel dialogo e nella comunicazione, verso una cultura che si trasforma nei propri aspetti teoretici, pratici, etici e soprattutto educativi.

La comunicazione tra culture, che prima richiede una reciproca accettazione, va pensata sotto due aspetti: come emergenza sociale, in relazione agli elementi che caratterizzano la società mondiale attuale, e come compito etico e cognitivo. Il primo aspetto è più operativo e contingente, legato alle problematiche del mondo contemporaneo; esse riguardano in particolare l'accettazione della migrazione, l'instaurazione del dialogo e l'apprendimento basato sulla collaborazione. Il dialogo è proprio lo strumento di indebolimento del razzismo e della paura del diverso, a patto che venga condotto con determinazione razionale, attraverso l'argomentazione.

Certo, questo compito è tutt'altro che facile e proprio nella pratica ci si rende conto della difficoltà insita nell'incontro con l'altro, che richiede di compiere un passo avanti – per comprenderlo e avvicinarsi a lui – e allo stesso tempo un passo indietro su noi stessi e sulle nostre convinzioni, ma senza perderle e senza pensarle relativisticamente uguali a tutte le altre; così facendo si rinunciarebbe infatti al valore della differenza, rendendola uguale alle altre differenze, ma le differenze non sono tutte uguali.

---

<sup>233</sup> Ivi, *Introduction*, pp.3 e ss.

<sup>234</sup> Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, cit., p.12.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello teorico, manca ancora una definizione organica sull'interculturalità come rivoluzione culturale e rispetto all'impegno «forte» e «decisivo» che la pedagogia deve assumere in questo senso.<sup>235</sup>

Nell'interculturalità è posta una sfida alla e della pedagogia; sfida verso un nuovo modello di cultura, radicalmente diverso rispetto a quello tradizionale – occidentale o greco-cristiano-borghese –, capace di revisionare i fondamenti di quello e di proporre dei nuovi, attuando una macro-rottura all'interno dell'Occidente stesso, in quanto ne rimuove millenarie certezze e pone nuove frontiere (etiche, cognitive, antropologiche, prima che sociali e politiche) alla sua cultura, anzi frontiere *del tutto* nuove.<sup>236</sup>

Si tratta quindi non solo di rifiutare l'etnocentrismo, ma soprattutto di oltrepassarlo costruendo un percorso in positivo, che sostituisca ai criteri dell'appartenenza e del luogo, quelli della tolleranza e della scelta razionale, come guida tanto per l'individuo quanto per la costruzione del comune. In questa seconda accezione, teorica, l'interculturalità è una sfida all'*habitus* mentale dell'uomo occidentale, una sfida in continuo movimento, chiamata a interrogare di volta in volta la prassi con cui si confronta e le sue resistenze; è una sfida in cui deve operare costantemente delle correzioni in se stessa, per non cadere proprio in quel paradigma chiuso dal quale si vuole allontanare. La sfida consiste nella messa in discussione della tradizione e di questo *habitus* culturale, incardinato sull'identità-di-base, per lasciar spazio ad atteggiamenti cognitivi ed etici nuovi; questo cambiamento non è facile e incontra delle resistenze profonde, che cercano di conservare vecchi atteggiamenti. La frontiera pedagogica è una frontiera *in movimento*, in un «processo complesso, tensionale e dinamico»<sup>237</sup>, dell'attuale e insieme del possibile, in quanto legata tanto al presente quanto al futuro.

Dunque l'interculturalità contribuisce a creare un modello di pedagogia «caratterizzato in senso ecologico, comprendente e dialogico», che «si articola intorno ai principi dell'eguaglianza e dell'emancipazione, della non-violenza e della differenza»<sup>238</sup>. In questo compito la pedagogia è fondamentale e tuttavia sa di non poterlo esaurire da sola; essa attinge per questo da altre discipline, quali l'antropologia, la sociologia, la psicologia, la filosofia, facendole comunicare. In questo modo riesce non solo a porre il problema di come rapportarsi a culture diverse, ma soprattutto di come favorire l'incontro tra esse, regolando il dialogo e orientandolo all'ascolto; in questo processo il

---

<sup>235</sup> *Ivi*, p.15.

<sup>236</sup> *Ivi*, p.15.

<sup>237</sup> *Ivi*, p.21.

<sup>238</sup> *Ivi*, p.22.

ruolo della pedagogia è quello di porsi «come nucleo di razionalizzazione in movimento dell'interculturale, [...] verso la comunicazione costruttiva più piena e genuina possibile»<sup>239</sup>. È una sfida che non trascura l'incertezza dei propri esiti, ma in fondo questa incertezza fa parte della natura stessa della pedagogia, come azione pedagogica e come “sapere progettuale”.

La pedagogia come sapere della formazione umana è un sapere carico di futuro, anzi un sapere che carica il futuro sulle spalle del presente e vive la problematicità radicale di questo rapporto.

L'interculturale è – oggi – di tutto questo (anche se non solo di questo) un segnale efficace.<sup>240</sup>

Se le letture sociologiche ci spiegano che il bisogno di chiusura nasce dalla percezione di una minaccia, se le letture politiche ci invitano a considerare l'interculturale in funzione delle tensioni sociali prodotte dalle migrazioni, e se le letture antropologiche ci dicono che la storia è storia di ibridazioni e di innesti, la pedagogia non deve solo prendere atto di questi contributi, ma deve anche compiere un passo ulteriore: se non lo fa, rimane indietro rispetto al proprio compito di rileggere la cultura attuale (dominante) e di reinterpretarla secondo nuovi paradigmi e nuove identità.

Il soggetto deve ripensarsi, ridefinirsi, senza fondamenti univoci, senza chiudersi in una postura definitiva, affermandosi nella complessità, nel pluralismo e in un nuovo aspetto de-centrato; il suo modo di porsi in relazione con il mondo deve essere mobile, plastico, libero e proiettato alla dinamicità dell'esperienza. Allo stesso modo anche la cultura si deve pluralizzare e decentrare, allontanandosi dalla logica della riduzione e della sistematizzazione rigida, per riviversi nell'inquietudine del suo farsi, come mobile e critica (nella pluralità di forme, momenti e percorsi), abbracciando l'ibridazione e la creatività. Di conseguenza, la società deve riorganizzarsi come società plurale e senza centro, che guarda all'individuo nelle sue potenzialità.<sup>241</sup> La pedagogia interculturale assume come premessa la complessità che caratterizza ogni cultura e ogni essere umano, riconoscendo che ciascuno di noi è plurale e pluriculturale.<sup>242</sup>

*Ogni individuo è in se stesso molteplice, è fatto di spazi, di tempi, di linguaggi, di culture, di prospettive, di punti di vista eterogenei, spesso divergenti, anche in competizione fra loro. La*

---

<sup>239</sup> *Ivi* p.23.

<sup>240</sup> *Ivi*, p.25.

<sup>241</sup> *Ivi*, pp.53 e ss.

<sup>242</sup> Escarbajal Frutos A., *Hacia la Educación Intercultural*, in “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, núm. 18, 2011, pp.131-149. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Sevilla, p.132.



formazione dovrebbe dunque valorizzare e sostenere non solo la diversità fra gli individui, ma anche la diversità negli individui.<sup>243</sup>

Il compito dell'educazione dev'essere quello di integrare e valorizzare la diversità, formando alla connessione delle proprie molteplici identità, senza pensarle in contraddizione; l'identità umana infatti non può essere compresa se non la si considera nell'intreccio molteplice che la costituisce come *unitas multiplex*.

Una metamorfosi è necessaria per la progettualità pedagogica dunque, che sappia ancorare saldamente la promozione di una cultura della transizione e dell'ibridazione su interventi formativi opportunamente orientati a sollecitare e sostenere, nel soggetto, la costruzione di una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva, emotiva, di atteggiamenti, che permetta di prendere coscienza e di riflettere sulla propria mutazione identitaria e contemporaneamente elaborare un pensiero della complessità per l'interpretazione di una realtà plurale.<sup>244</sup>

### 3.2 Pedagogia interculturale

Nel tempo del pluralismo e della complessità è indispensabile tracciare le linee fondanti della pedagogia, in quanto la scuola si trova di fronte a compiti nuovi e non può permettersi di improvvisare percorsi didattici o di intraprendere strade di cui non conosce l'esito effettivo; le significative trasformazioni con cui è iniziato il terzo millennio, richiedono una preparazione adeguata per confrontarsi con la crescente mobilità di persone e linguaggi.<sup>245</sup>

L'interculturalità si propone come mutamento di paradigma, bandendo ogni pretesa pedagogica di carattere monoculturale, sostituendo ad essa la prassi di un pensiero del riconoscimento, che apre diverse prospettive educative. La pedagogia interculturale rappresenta quindi una modalità di pensiero, che parte da una singolarità culturale, ma non rinuncia alla dimensione di universalità, in relazione alla conoscenza e alla comunicazione di elementi comuni; la pedagogia interculturale è un'esperienza «aperta all'esplorazione del possibile»<sup>246</sup>, che non si dà secondo una procedura

---

<sup>243</sup> Mauro Ceruti, *Il tempo della complessità*, cit., p.155.

<sup>244</sup> Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, cit., p.25.

<sup>245</sup> Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, cit., *Introduzione*, p.11.

<sup>246</sup> Lazzari F., *La prospettiva interculturale. Scenari per l'istruzione nel terzo millennio*, cit., p.150.

predefinita. La pedagogia interculturale è innanzitutto una pedagogia *relazionale*, in quanto affronta i rapporti tra membri di culture diverse, ai fini dell'individuazione di una prassi formativa.<sup>247</sup>

L'educazione interculturale non dovrebbe più essere percepita come un settore particolare del processo formativo, bensì come parte integrante e strutturale, non limitata alle esigenze del contesto, ma portatrice della «dignità pedagogica necessaria per affrontare la complessità della realtà contemporanea sia sul piano concettuale, sia sul piano formativo»<sup>248</sup>.

La pedagogia interculturale deve integrare la complessità, oltrepassare le differenze apparentemente inconciliabili e rappresentare uno spazio di sperimentazione delle dinamiche interculturali, che interagiscono nei rapporti con i significati e nella creazione di codici e patrimoni simbolici di riferimento.<sup>249</sup>

Il soggetto dovrà essere accompagnato per imparare a gestire tanto le pressioni che provengono dall'esterno, quanto le potenzialità interiori, esplorando in autonomia i rischi e le opportunità derivanti dalle proprie scelte; essendo l'obiettivo complesso e mai totalmente raggiunto, la formazione dovrà essere intesa come *lifelong education*.<sup>250</sup>

Il fine educativo per ogni persona sarà la propria forma migliore di vita, per realizzare ciò che può diventare; in questi termini, l'educazione è orientata a far raggiungere il miglior grado di vita possibile attraverso gli atti educativi, nella visione pedagogica che considera l'essere umano cosciente e responsabile delle proprie scelte, in cui si realizza la pienezza della sua umanità. La finalità dell'educazione è l'autonomia, che non coincide con la libertà assoluta, ma con la capacità del soggetto di regolarsi; lo scopo dell'educatore sarà quindi quello di *educare all'autonomia*, nel suo senso etimologico di capacità di 'governarsi da sé' [dal greco αὐτονομία, composto di αὐτός e νόμος]<sup>251</sup>.

Per conseguire l'obiettivo dello sviluppo della miglior forma di vita, l'educazione si avvale della cultura: l'educando è inserito in un contesto ambientale e culturale, in cui rielabora i contenuti che riceve dal gruppo sociale, e non potrebbe crescere senza l'acquisizione dei significati della comunicazione. L'apprendimento ha luogo sempre in una situazione contestuale e la pedagogia non può trascurare i rapporti che esistono tra essa e l'individuo, che vanno anzi considerati e gestiti criticamente, perché l'individuo impari a misurarsi con essi.<sup>252</sup>

---

<sup>247</sup> *Ivi*, pp.150-151.

<sup>248</sup> *Ivi*, p.152.

<sup>249</sup> *Ivi*, p.153.

<sup>250</sup> Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, cit., *Introduzione*, p.12.

<sup>251</sup> *Ivi*, p.41.

<sup>252</sup> *Ivi*, p.47.

Oltre alla specificità dell'ambiente, si deve tener conto anche della specificità individuale; infatti, focalizzando l'attenzione sulle potenzialità specifiche del soggetto, queste diventano il criterio per stabilire quali siano gli stimoli di cui egli ha bisogno; in questo modo il metodo si diversifica a seconda delle esigenze e diventa più efficace, basandosi sulle reali particolarità di ciascuno.<sup>253</sup> Ciò non significa che si debbano utilizzare metodi differenziati per ciascun allievo, cosa che renderebbe estremamente difficoltoso il lavoro dell'insegnante – oltre al fatto che sarebbe praticamente impossibile da realizzare –, ma significa tener conto delle caratteristiche e delle differenze negli stili di apprendimento di ciascuno, che permette di rendere efficace e significativo il percorso formativo.

### 3.3 *Status* della pedagogia

Se volessimo chiederci qual è l'ente della pedagogia, potremmo rispondere con Franco Cambi che esso è *l'uomo nel suo umanizzarsi*:

che è poi un farsi "persona", ovvero soggetto unico, con un suo mondo e una sua forma interiore, ma nutrita delle esperienze della cultura, e soggetto responsabile di come è e di quello che fa. Un *iter* che dura tutta la vita e che chiamiamo "processo formativo". [...] Tale "ente" è un processo. Che è un prender-forma, da parte di un io, e quindi formativo e autoformativo insieme.<sup>254</sup>

Che ruolo assume quindi la pedagogia in questo panorama multiculturale e in trasformazione? Contro l'emarginazione scientifica e la subalternità a cui è tradizionalmente relegata, alla pedagogia è in realtà connaturata una sfida, che essa non può perdere di vista, se non vuole perdere se stessa. La pedagogia è propriamente «tutela (e interpretazione) degli spazi e delle forme della formazione umana»<sup>255</sup>, che «non valorizza la certezza ma la ricerca, non gli esiti stabili bensì l'avventura problematica dell'indagine e il pluralismo dei punti-di-vista e la struttura di complessità che la animano»<sup>256</sup>, perché il soggetto apprenda a stare in questo processo sempre aperto, nell'instabilità e nella migranza.

All'educazione quindi spetta il compito di rendere possibile la progettazione di nuovi modelli di convivenza sociale e la fondazione del soggetto nella collaborazione tra popoli e tra culture. Solo

---

<sup>253</sup> *Ivi*, p.43.

<sup>254</sup> Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, cit., *Introduzione* di Franco Cambi, p. 9.

<sup>255</sup> Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, cit., p.38.

<sup>256</sup> *Ivi*, p.39.

l'educazione ci può salvare, poiché i suoi processi trasformano l'individuo *in interiore homine*; l'educazione stessa deve ripensare la propria immagine, nel suo compito «planetario» ed «epocale», dandosi un nuovo volto interpretativo, critico e progettuale.<sup>257</sup>

La pedagogia interculturale è una *pedagogia relazionale* che si propone di affrontare il problema dei rapporti tra individui appartenenti a culture diverse, verso l'accettazione e il rispetto da entrambe le parti; mira al riconoscimento delle culture e dei tratti che le caratterizzano, ai fini di un arricchimento reciproco. In una società globalizzata e pluralista, un'educazione che non sia interculturale, non è un'educazione completa.

Il primo obiettivo è «promuovere la formazione di una personalità più aperta e più capace di decentramento», in quanto si pone come «educazione al superamento del “pensiero chiuso” (*closed mind*), inteso come pensiero rigido, che persiste in ciò che si sa e che rifiuta le alternative».<sup>258</sup> Chi viene educato, e in primo luogo chi educa, deve essere consapevole che non esiste un solo modo di pensare e che modelli diversi di pensiero e stili di vita differenti possono imparare a convivere.

La pedagogia ha un ruolo fondamentale: essa è disciplina che attua nella prassi educativa, come «primaria e insostituibile»<sup>259</sup>; è scienza di confine tra le frontiere dei saperi, che riesce a vedere nella pratica il loro punto di raccordo e che ha maggiore coscienza dell'urgenza del compito formativo e delle sue possibili traiettorie. Il *pluralismo* rappresenta l'oltrepassamento della logica convergente e monolitica, e l'affermazione della *varietà*, della *dislocazione*, dell'*apertura*; tale varietà rappresenta nella cultura del pluralismo uno stimolo e un valore, in quanto porta con sé ulteriorità, trascendimento, problematizzazione.

### 3.4 Epistemologia pedagogica<sup>260</sup>

La pedagogia è allo stesso tempo scienza e pensiero critico: «in quanto *scienza*, la pedagogia generale produce conoscenza. Quale pensiero critico, problematico e tuttavia regolatore, l'epistemologia pedagogica sussume tra i propri epicentri di riflessione critica la “costruzione” del sapere pedagogico»<sup>261</sup>.

La pedagogia conosce attraverso la prassi, a partire da azioni, comportamenti e attività, che rappresentano i fatti sui quali poi elabora una riflessione; la prassi dà forma all'esperienza e le

---

<sup>257</sup> Ivi, p.59.

<sup>258</sup> Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1997, p.23.

<sup>259</sup> Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, cit., p.18.

<sup>260</sup> Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, Bompiani, Milano 2002.

<sup>261</sup> Ivi, *Introduzione*, pp.38-39.

permette di trasformarsi in conoscenza e cultura; non è l'evento educativo in sé a rappresentare una fonte di conoscenza e a costruirla, bensì la riflessione che viene maturata attorno ad essa. La riflessione critica prende quindi avvio dalla dimensione della prassi, che le fornisce gli elementi concreti per costruire conoscenza; la pedagogia vuole essere trasformativa, pertanto non si esaurisce nell'assunzione del dato, ma opera nella direzione della concretezza.<sup>262</sup>

L'epistemologia della pedagogia deve oggi abbandonare il sentiero della certezza, poiché impervio e inadeguato; l'universo epistemologico deve infatti costituirsi attorno al *pluriverso* delle idee, dove non dimora il criterio della certezza, bensì la tensione alla *possibilità* e alla *problematicità*.<sup>263</sup> Secondo Agostino Portera, la scienza pedagogica è l'unica prospettiva in grado di portarci fuori da quella concezione tradizionale di essere umano, che lo ha pensato secondo un'interpretazione statica, come soggetto collocato definitivamente in una comunità, in cui egli ricopre una posizione predeterminata.<sup>264</sup>

L'epistemologia pedagogica non appare finalizzata a costruire una conoscenza pedagogica certa né a sintetizzare risposte definitive, poiché suo prioritario *télos* è pensare la pedagogia: criticamente. Pensando la pedagogia, tuttavia, l'epistemologia di questa scienza "darà voce" agli interrogativi che la abitano e "ascolterà" la pluralità di proposte che il discorso pedagogico, progredendo nel conoscere, permetterà di configurare. L'epistemologia pedagogica, quale pensiero critico e problematico, pare dunque conferire alla pedagogia quella stenia gnoseologica ed euristica che le consente di essere una *scienza*.<sup>265</sup>

La pedagogia è dialetticamente aperta verso le altre discipline, il che non implica la dispersione dell'una nelle altre, al contrario, è sinonimo di valorizzazione di ciascuna, nella possibilità di apportare il proprio contributo specifico e significativo. Nella formazione della conoscenza, e in questo caso della conoscenza pedagogica, è importante stabilire un dialogo interdisciplinare tra le scienze, in quanto forma efficace di rispetto dell'*identità* di ciascuna e di valorizzazione della *differenza*.<sup>266</sup> La tensione interdisciplinare è connaturata alla pedagogia e pertanto la sua identità è «specifica, plurale, antinomica, problematica, complessa, in transizione, conflittuale, differenziata, non universale, dialettica, dilemmatica»<sup>267</sup>.

---

<sup>262</sup> Ivi, *Introduzione*, p.39.

<sup>263</sup> Ivi, *Introduzione*, pp.11-12.

<sup>264</sup> Portera A. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, cit., *Introduzione*, p.14.

<sup>265</sup> Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, cit., *Introduzione*, p.20.

<sup>266</sup> Ivi, *Introduzione*, p.29.

<sup>267</sup> Ivi, *Introduzione*, p.31.

Avendo come oggetto di studio l'essere umano, la pedagogia non possiede un sapere finalizzato a "controllare" e "spiegare", bensì si propone come scienza che, con il proprio sguardo conoscitivo, vuole "riconoscere", "comprendere", "interpretare" la dimensione formativa propria dell'umano; i soggetti che danno forma ad un evento educativo sono innanzitutto uomini e donne aventi un'identità soggettiva e una storia personale.<sup>268</sup>

Alla *pedagogia* si chiede di continuare a sviluppare l'approccio interculturale, radicandolo maggiormente sul piano epistemologico, riconoscendone meglio i limiti e pervenendo a una maggiore chiarificazione semantica e lessicale. Specie nei paesi democratici è necessario e urgente investire: sulla *cultura* di tutti i cittadini, oltre a quella classica, anche sul sapere e sulla conoscenza; sulla "buona *educazione*" come strumento di prevenzione del disagio e di promozione delle potenzialità, nella consapevolezza che l'educazione non si improvvisa e non si acquisisce per intuito, ma va pensata e programmata; sulla *pedagogia*, come principale scienza dell'educazione, l'unica che ha per oggetto l'educativo.<sup>269</sup>

### 3.5 Rivoluzione copernicana in pedagogia

Sebbene per molto tempo (e forse ancora oggi in molte occasioni) l'educazione interculturale sia stata considerata come misura per integrare l'alunno straniero di recente immigrazione nella società di arrivo, con il tempo essa ha assunto un nuovo volto: oggi rappresenta una risposta all'attualità in cui vivono gli esseri umani e in cui manifestano le loro forme di vita, corrispondente all'epoca della globalizzazione, che porta con sé la compresenza di culture diverse e il processo di crescente interdipendenza planetaria. Questo passaggio ha rappresentato un *rivoluzionario* cambio di paradigma pedagogico, che ha permesso di superare le strategie di carattere compensativo, prendendo atto della dinamicità delle culture e della loro continua evoluzione, che valgono anche per l'individuo; l'alunno straniero dovrebbe essere dunque considerato come *risorsa* e opportunità di arricchimento personale e collettiva.<sup>270</sup>

L'educazione interculturale è stata sempre più concepita come un traguardo da raggiungere, che presuppone conoscenza, rispetto, disponibilità, ibridazione; l'incontro con l'alterità si configura come un'importante occasione di crescita, di riflessione sui propri valori e sui propri comportamenti, «un'opportunità per entrare in contatto con le parti più "straniere" che ci sono in

---

<sup>268</sup> Ivi, *Introduzione*, pp.34-35.

<sup>269</sup> Portera A. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, cit., *Introduzione*, p.14.

<sup>270</sup> Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, cit., p.118.

ognuno di noi»<sup>271</sup>. Così si inizia a costruire una società dialogica, aperta a incontrare l'alterità senza la pretesa di modificarla secondo le aspettative.

«L'approccio della *pedagogia interculturale* rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana»<sup>272</sup>, in cui i concetti di *identità* e *cultura* sono considerati in maniera dinamica e secondo una continua evoluzione; la pedagogia interculturale rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione (e quindi l'epistemologia del potere dominante e unificante), fondandosi sul confronto del pensiero, in cui al centro è posta la persona umana nella sua interezza.<sup>273</sup>

Ciò che caratterizza la rivoluzione copernicana operata dalla pedagogia nel momento in cui è definita con l'aggettivo «interculturale», è un totale cambiamento di paradigma di riferimento. *Si tratta di una vera rivoluzione della cultura scolastica, dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, che nella sua essenza colloca la dinamicità delle culture umane e l'arricchimento che scaturisce dall'incontro con la diversità.*<sup>274</sup>

Il paradigma pedagogico interculturale è *rivoluzionario*, perché permette di superare le strategie educative a carattere compensativo, in cui la diversità è intesa in termini di rischio e di disagio, per rivolgersi all'intera comunità educativa come progetto, in cui riconosce la *dinamicità* delle culture e delle identità.<sup>275</sup>

### 3.6 “Pedagogia per stranieri”

In ambito didattico, la prospettiva interculturale si è affermata in questi anni centrandosi sul riconoscimento della pari dignità di ogni persona, sulla valorizzazione della diversità, sull'elaborazione di una conoscenza approfondita degli elementi delle altre culture; tale prospettiva ha promosso una percezione della diversità lontana dall'idea di *deficit*, proponendone una visione positiva e facendone una conoscenza che traghetta l'individuo nel contesto culturale altrui.

Fare educazione interculturale significa considerare tutti gli aspetti della relazione in maniera integrata, ma allo stesso tempo non rinunciare alla conoscenza informativa come primo passo

---

<sup>271</sup> *Ivi*, p.118.

<sup>272</sup> Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, cit., p.75.

<sup>273</sup> E diventa quindi una pedagogia dell'essere. Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, cit., p.75.

<sup>274</sup> Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, cit., p.92.

<sup>275</sup> Portera A. - La Marca A. - Catarci M., *Pedagogia interculturale*, Editrice La Scuola, Milano 2015, p.86.

nell'avvicinamento all'altra cultura: «vuol dire, per quanto questo rappresenti una difficile scommessa didattica, affrontare in modo parallelo e integrato sia le dimensioni della conoscenza primaria dell'altro, sia quelle che derivano dalla loro utilizzazione secondaria in direzione di interpretazione dell'altro da sé»<sup>276</sup>.

Il nostro quotidiano è così pervaso da elementi provenienti da altre culture, che quasi non li riconosciamo più; nonostante ciò, all'interno di una cultura, possono nascere atteggiamenti di chiusura nei confronti di ciò che arriva da fuori, benché la medesima cultura ne sia al suo interno intrisa. Rispetto a questo tipo di atteggiamento, si nota la tendenza a rifiutare per lo più elementi che provengono da Paesi poveri, mentre vengono accettati più benevolmente elementi che provengono da Paesi ricchi ed economicamente influenti (si pensi per esempio alla cultura anglo-americana).

Se in passato la pedagogia interculturale è stata associata all'idea di una *pedagogia per stranieri*, in relazione alle normative speciali per le persone immigrate e i loro figli, la pedagogia del presente e del futuro si propone come azione capacitante per tutti gli individui, per renderli autonomi e in grado di muoversi liberamente e attivamente nei diversi contesti culturali, ampliando e ridefinendo i propri confini.<sup>277</sup> Il modello della *pedagogia per stranieri* non solo non ha abbattuto le disuguaglianze, ma ha contribuito a mantenerle, partendo dall'ottica della cultura dominante in funzione di un progetto di assimilazione, anziché dal punto di vista dei soggetti in arrivo.<sup>278</sup> La pedagogia interculturale abbandona la prospettiva che pensa i soggetti immigrati come oggetti di bisogno formativo e li considera destinatari effettivi della formazione, tanto quanto gli autoctoni; è quindi superata la logica dell'aiuto, a favore di quella della convivenza.

Se l'obiettivo primo della pedagogia è quello di rendere il soggetto autonomo e responsabile, un approccio che lo considera in modo passivo e dipendente, fallisce in partenza il suo compito, in quanto non gli fornisce gli strumenti per poter interpretare la propria situazione e di agire autonomamente in funzione della propria autorealizzazione.

Se invece si considera la persona immigrata non come oggetto, ma come *soggetto* dell'intervento formativo, allora cambia la relazione tra lui e l'educatore: in quanto soggetto autonomo, all'educando spetterà la responsabilità delle proprie azioni – ed essa non potrà essere delegata – e il compito del pedagogo sarà quello di affiancarlo nelle proprie scelte, senza che si crei una subordinazione o una dipendenza. Inoltre, il periodo di inserimento nella scuola non va sviluppato

---

<sup>276</sup> Wallnöfer G., *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*, Bruno Mondadori Editori, Milano 2000, *Introduzione*, p.13.

<sup>277</sup> *Ivi*, p.23.

<sup>278</sup> *Ivi*, p.24.



in una classe speciale differenziata, perché questo comporta un allontanamento dalla realtà effettiva nella quale è immerso e produce un isolamento dai compagni.

Pensare la pedagogia interculturale come una pedagogia per stranieri non è più adeguato, sia per il modo in cui viene considerato il soggetto dell'apprendimento, sia perché essa parte da una logica che separa e crea frammentazione. A dover essere educato non è solo chi arriva, ma anche chi accoglie, chi vive la propria quotidianità di cittadino che incontra la diversità nel proprio contesto e la scopre in se stesso come individuo.

### 3.7 Pedagogia dell'essere

Dopo aver superato la nozione di pedagogia interculturale come “pedagogia per stranieri”, occorre procedere ulteriormente per superare la visione dell'interculturalità come settore provincializzato della pedagogia. La necessità e improrogabilità dell'assunzione del modello interculturale nei percorsi di formazione, in ogni ambito e rivolta ad ogni età, indica che la pedagogia interculturale non dovrebbe più essere considerata un settore separato e particolare della pedagogia generale, ma dovrebbe esserne incorporata, fino a venire in ultima istanza a coincidere con essa.

La pedagogia interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, divenendo [...] una *pedagogia dell'essere*, dove al centro è posto il soggetto nella propria interezza, a prescindere dalla cultura di provenienza.<sup>279</sup>

Basandosi «sul confronto del pensiero e dei concetti»<sup>280</sup>, la pedagogia interculturale è *propriamente* pedagogia, che mette al centro la persona nella sua interezza e autenticità.<sup>281</sup> È una pedagogia dell'essere, più che una pedagogia delle culture, poiché è formazione dell'umano; essa ci ricorda che l'educazione parte dalla valorizzazione delle potenzialità offerte dall'incontro con le culture, che aiutano l'individuo ad arricchirsi, a comprendere gli altri e se stesso:

Quando il soggetto scopre, costruisce e rafforza la sua identità senza legame incondizionato alla cultura che gli è servita per la sua formazione, sarà in grado di crescere secondo un suo progetto

---

<sup>279</sup> Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, cit., p.6.

<sup>280</sup> *Ibidem*.

<sup>281</sup> Portera A. – Albertini G. – Lamberti S., *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning. Un approccio interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2015, p.36.

(identità), aperto alla comprensione di altre culture e atto a mettersi in dialogo con esse e ad operare le migliori integrazioni.<sup>282</sup>

L'interculturalità può essere intesa come sintesi di tre finalità educative: l'acquisizione di un «chiaro giudizio e calmo dominio intellettuale delle cose esterne attraverso la giusta misura delle proporzioni»<sup>283</sup>; la consapevolezza della pari dignità di ciascuna persona; e la percezione di essere l'*altro* per l'altro, come lui lo è per noi.

Gli alunni devono imparare a vedere la realtà anche attraverso gli occhi di persone che sono culturalmente distanti da loro, senza sentire minacciato il proprio equilibrio interiore o attivare atteggiamenti di autodifesa; non si vuole creare delle personalità fragili, in balia del relativismo dei valori e delle idee, ma delle personalità interculturalmente educate, con un sistema di riferimento chiaro, dotate di spirito critico e flessibilità mentale.<sup>284</sup>

Un'educazione con connotati interculturali tiene conto che una cultura non intende negare l'altra ma ciascuna persona può fare l'esperienza di un arricchimento culturale. Le culture in avvicinamento e confronto per l'interscambio si staccano dalla loro fissità e acquisiscono nuovi elementi comuni.<sup>285</sup>

La pedagogia rivendica il ruolo formativo dello sviluppo del pensiero critico, rispettoso della differenza e a misura della persona umana; per questo dovrebbe assumere come categorie fondanti le nozioni di *differenza* e *complessità*:<sup>286</sup>

La pedagogia interculturale [...] dovrebbe intraprendere la strada della differenza e della complessità come categoria fondante e ineludibile. L'obiettivo ultimo dovrebbe essere quello di far confluire anche la pedagogia interculturale nella pedagogia generale, intesa come pedagogia

---

<sup>282</sup> Secco L., *I problemi della pedagogia di fronte all'Europa '93*, in Agosti A. (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, Morelli Editore, Verona 1990, p.20.

<sup>283</sup> Zanniello G., "L'educazione interculturale nella scuola", in Agosti A. (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, cit., p.89.

<sup>284</sup> *Ivi*, pp.89-90.

<sup>285</sup> Secco L., *I problemi della pedagogia di fronte all'Europa '93*, in Agosti A. (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, cit., p.21. Cfr. "Educazione alla intercultura in emigrazione" in AS. VV., *Intercultura tra pedagogia e politica*, Morelli Editore., Verona 1987, pp.25-33; e "Educazione del concetto di cultura in un programma di cooperazione universitaria" in *Emigrazione, identità e processi educativi* (a cura di M. T. Moscato), Co. E.S.S.E., Catania 1988, pp. 236 e ss.

<sup>286</sup> Portera A. – Albertini G. – Lamberti S., *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning. Un approccio interculturale*, cit., pp.48-49.

rivolta a tutti, senza alcuna distinzione, che tiene conto delle diverse specificità ma riesce anche a farle confluire in progetti di intervento organici.<sup>287</sup>

### 3.8 Educazione umanistica interculturale

«La pedagogia si configura come disciplina teorica che fonda il suo discorso sull'educabilità dell'essere umano»<sup>288</sup>, in quanto si rivolge alla persona nella sua interezza, sostenendola nella realizzazione di una solida *progettazione esistenziale*.

La pedagogia interculturale è una pedagogia *tout-court*, ossia una pedagogia che si rivolge all'uomo in quanto tale, fondando la sua prima base epistemologica nell'umano; si propone quindi in direzione della promozione dell'essere e della valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, che devono venire stimolate ed esercitate, poiché a nulla serve disporre di potenzialità che non vengono fatte emergere, rimanendo quindi solo possibili.

Questo allenamento si realizza attraverso la cultura, intesa non come fine dell'educazione, ma come sviluppo della dignità e del valore dell'uomo, tipici della sua personalità; in un certo senso la cultura diventa il mezzo per l'educazione, «attraverso cui l'individuo forma la sua personalità propria e diversa da quella di ogni altro»<sup>289</sup>.

L'educazione interculturale considera l'uomo nella sua integralità e si configura pertanto come *educazione umanistica interculturale*.

Perché occorre specificare 'umanistica', se l'educazione è sempre educazione dell'umano? Perché, data l'esistenza di settori disciplinari specifici dell'educazione (per esempio l'educazione familiare o l'educazione degli adulti), quando si fa educazione interculturale, ci si rivolge all'educazione dell'uomo in quanto tale, nella sua dimensione umana e trasversale.

Questa operazione è necessaria perché mira ad educare l'uomo in profondità, prima di ogni tecnicismo e indipendentemente dai percorsi scelti; per questo è «*urgente ed efficace rivisitare la cultura educativa secondo i criteri dell'educazione umanistica interculturale, ossia dell'uomo in quanto tale al di sopra ed al di là delle culture di appartenenza dei singoli soggetti*»<sup>290</sup>.

---

<sup>287</sup> Ivi, p.36.

<sup>288</sup> Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, cit., *Introduzione*, p.12.

<sup>289</sup> Secco L. – Portera A., *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, CEDAM, Padova 1999, p.3.

<sup>290</sup> Ivi, *Prefazione*, pp.7-8.

### 3.9 Pedagogia e sostenibilità

L'educazione interculturale non può essere separata da un'educazione allo sviluppo sostenibile, in quanto la crescente multiculturalità delle nostre società (*in primis* la Comunità Europea), richiede un'elaborazione critica delle premesse, verso la creazione di nuove pratiche educative, che tengano in considerazione la presenza dell'altro, favoriscano la comprensione reciproca e rispettino le eredità culturali di ciascuno.

La circolazione di persone, idee, beni e culture ci ha resi cittadini del mondo interdipendenti; questo ci carica di responsabilità verso l'altro e ci richiede di conoscere meglio i modi di vivere e di pensare altrui, nel mantenimento della nostra identità. Il ruolo della scuola non deve limitarsi a formare i soggetti in quanto cittadini di una nazione, ma deve operare nell'ottica della solidarietà planetaria, orientando gli individui a pensare nella dimensione della mondialità, tanto i ragazzi quanto gli adulti. E guardare alla globalità significa formare al rispetto dei patrimoni e dell'ambiente che ci circonda, garantendo al contempo lo sviluppo e l'apertura degli orizzonti.

L'educazione interculturale assume quindi un obiettivo doppio, orientato verso il rispetto sostenibile delle culture e contemporaneamente verso l'apprendimento di studenti e insegnanti. Nella preparazione degli insegnanti è fondamentale incentivare un processo riflessivo e autoriflessivo, mentre nell'apprendimento degli studenti è importante approfondire le dinamiche, le rappresentazioni sociali, il comportamento degli individui e dei gruppi. Questa analisi, assunta come punto di partenza teorico e metodologico, permette di favorire lo sviluppo in classe di buoni modelli e di buone pratiche.<sup>291</sup>

Si tratta di valutare in che modo il fatto di tener conto delle rappresentazioni degli allievi e della società, possa aiutare a rinnovare la didattica delle discipline. Le rappresentazioni non sono definitive, ma evolvono nelle interazioni e nelle operazioni mentali, attivando un processo di destrutturazione e ristrutturazione; tale processo è fondamentale nell'apprendimento, poiché crea un rapporto tra l'acquisizione del sapere e la costruzione di senso. All'insegnante spetta il compito di aiutare l'allievo a far dialogare le vecchie rappresentazioni con quelle nuove, senza che vengano semplicemente giustapposte, ma in modo da analizzarne il contenuto e individuare le differenze. La finalità non è quella di arrivare a una nuova rappresentazione indiscutibile, ma di continuare a far evolvere ogni rappresentazione nel confronto con la realtà.

---

<sup>291</sup> Elamé E. – David J., *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile. Proposte di formazione per insegnanti*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2006, pp.5-6.

Nella formazione degli insegnanti, bisogna sensibilizzare ai problemi d'attualità e all'interdipendenza tra popoli; all'idea che nessuna cultura dovrebbe dominare sulle altre, ma che ciascuna si arricchisce nello scambio con le altre; al fatto che lo sviluppo è un processo dinamico che coinvolge la sfera sociale, culturale, economica, territoriale ed ecologica. Il compito del docente è quello di mediare tra i saperi disciplinari e gli alunni, accompagnando questi nell'assimilazione dei saperi, attraverso analisi che permettano di evidenziare la consapevolezza del soggetto riguardo al problema.

L'educazione interculturale deve corrispondere ad un'educazione alla cittadinanza planetaria e a un'educazione allo sviluppo, deve quindi costituirsi come educazione integrale che forma il cittadino ad agire in prospettiva globale, a partire dalla sua realtà locale; diventa così un'«educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile»<sup>292</sup>. La relazione che esiste tra ambiente, cultura e territorio fa sì che non sia possibile fare educazione interculturale senza fare educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile, così come non è possibile educare alla sostenibilità senza affrontare le tematiche dell'interculturalità:

Definiamo quindi l'educazione interculturale e allo sviluppo sostenibile (o educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile) come un approccio educativo che contribuisce a formare gli uomini e le donne alla cittadinanza planetaria sviluppando comportamenti adatti per costruire società più giuste, più accoglienti, più solidali e rispettose dell'ambiente.<sup>293</sup>

Il rispetto per l'altro e il rispetto per l'ambiente vanno di pari passo, in quanto l'altro è un soggetto che appartiene a una comunità culturale, che si definisce in relazione a un territorio (benché la sua identità non si esaurisca in essa), dove ha radicato origini e tradizioni.

Lo sviluppo sostenibile indica la capacità di rispondere ai bisogni del presente, senza compromettere la capacità delle generazioni future di far fronte ai propri; tale concetto è in continua rielaborazione, in relazione alla complessità della nozione di sostenibilità.

L'interculturalità si occupa della relazione con la differenza, ma “differente” non è solo lo straniero; esistono infatti vari tipi di differenze, come quelle di genere, o quelle che riguardano i soggetti con disabilità. La prospettiva interculturale prepara il terreno al rispetto della diversità come categoria ampia, per questo deve entrare a far parte dei programmi e dei metodi di tutte le discipline. Ciascuna disciplina potrebbe mettere in evidenza a che cosa corrisponde lo sviluppo sostenibile in un determinato ambito; ogni disciplina scolastica è chiamata a sensibilizzare sulle tematiche

---

<sup>292</sup> *Ivi*, p.24.

<sup>293</sup> *Ibidem*.

dell'interculturalità e dello sviluppo sostenibile, e in particolare sulla complessità della trama degli effetti che riguardano le questioni ambientali, così come quelle sociali.

Educare allo sviluppo sostenibile significa incoraggiare negli studenti la consapevolezza delle relazioni e dell'interdipendenza tra Nord e Sud del mondo, dei bisogni delle popolazioni e delle modalità per soddisfarli in modo sostenibile, senza che smettano di crescere. Lo sviluppo deve rispettare determinate caratteristiche, ossia deve nascere all'interno di un popolo; deve essere multidimensionale, ovvero soddisfare il bisogno locale, guardando alla globalità; essere interdipendente e permeabile alle altre culture; essere in continua ridefinizione; mirare alla pedagogia della differenza come ricchezza dell'umanità; guardare non solo al presente, ma anche al futuro, perché le generazioni che verranno possano godere delle stesse opportunità di vita e di miglioramento di chi li ha preceduti.<sup>294</sup>

La base per una convivenza pacifica sta nella capacità di instaurare un dialogo costruttivo e quindi di imparare a comunicare; saper comunicare non significa farlo soltanto dal punto di vista linguistico, ma anche entrare in contatto empatico con l'altro a partire dal proprio sé.

Un'altra competenza prevista nell'educazione interculturale è la creatività, intesa come potenzialità e soprattutto come capacità di presentare le questioni in modo nuovo; significa riprendere a ideare, realizzare, costruire; la creatività è la competenza chiave per affrontare la complessità, poiché «è la capacità umana di risolvere i problemi, di intuire e scoprire nuove possibilità di sviluppo e crescita»<sup>295</sup>.

Educare alla creatività significa allenare al pensiero divergente e al decentramento, educare alla comunicazione e al dialogo, educare alla differenza e all'alterità, educare alla convivialità; significa non concentrare l'azione educativa solo su aspetti nozionistici e tecnici, ma soprattutto su valori, diritti umani, atteggiamenti. In questo modo l'educazione interculturale diventa un'educazione alla mondialità e alla sua eterogeneità.<sup>296</sup>

Impedire l'omogeneizzazione delle culture, educare a considerare il diverso da sé non come pericolo per le proprie sicurezze, ma come una risorsa per la crescita, ci porta a presentare la diversità delle culture come fonte di arricchimento: non un elemento da tollerare, ma un bene da tutelare. [...] La scoperta delle culture altre fa crescere la nostra cultura di appartenenza, ci

---

<sup>294</sup> Querin M., *Verso nuovi orizzonti. Percorsi e mete per un'educazione alla mondialità*, In dialogo Cooperativa culturale, Milano 2004, p.20.

<sup>295</sup> *Ivi*, p.21.

<sup>296</sup> *Ivi*, pp.16-17.

educa a uno sguardo sul mondo non solo curioso, ma attento, aperto e capace di scrutare nuovi orizzonti di senso, di sapere, di memoria, di storia.<sup>297</sup>

### 3.10 La questione culturale

Di fronte a questo scenario di ibridazioni, di moltiplicazione delle interazioni tra gruppi, popoli, forme di conoscenza e di vita, sorge la paura di perdere la propria identità, di venire assimilati in un insieme indifferenziato e informe; la reazione conseguente è l'irrigidimento dei confini, allo scopo di intensificare il senso di appartenenza e di rafforzare l'identità del gruppo (ma anche quella individuale), legittimando la difesa in nome delle origini, che consegnano una tradizione da mantenere e difendere.

Tuttavia, "cultura" non è solo ciò che si eredita dal passato e si trasmette, ma è anche ciò che stimola il presente e permette ai soggetti di costruire una visione condivisa e allo stesso tempo non omogenea (sulla società, la politica, le tradizioni, ecc.), aperta a ulteriori rielaborazioni. Questa visione pensa l'individuo come situato all'incrocio tra diverse reti di relazioni, legate all'ambiente e alle appartenenze; l'educazione deve quindi essere vista come preparazione al futuro, mettendo in discussione l'idea che la cultura sia omogenea – a partire da quella del proprio Paese –, scoprendone la «varietà di voci»<sup>298</sup>.

Spesso tendiamo a pensare la cultura altrui come omogenea, compatta, unitaria e uniformemente condivisa (rischio che si presenta non di meno nella visione che abbiamo della nostra cultura); siamo facilmente portati a ipotizzare che gli *altri* abbiano interiorizzato i valori trasmessi, a tal punto che questi prevalgono nella loro educazione culturale, in modo totalizzante. Tale concezione viene smentita dagli studi etnografici, che descrivono la trasmissione culturale come un processo in cui l'individuo assume una prospettiva, ma allo stesso tempo è capace di partecipare efficacemente a sistemi multipli.<sup>299</sup>

Il panorama storico mondiale ha conosciuto periodi di grandi spostamenti di popoli, di incontri e di scontri, che ne hanno mescolato le strade; ma l'altro non appartiene solo al passato secolare, si fa continuamente soggetto in movimento, non rimane negli spazi che immaginiamo per lui né nell'orizzonte che gli riserviamo.

---

<sup>297</sup> *Ivi*, p.24.

<sup>298</sup> Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci Editore, Roma 2000, p.43.

<sup>299</sup> *Ivi*, p.72.

L'altro diventa soggetto da conoscere, *soggetto di cultura* che rappresenta un'alternativa possibile e dal carattere dinamico. La pedagogia interculturale favorisce un approccio positivo alla diversità, che rappresenta una sorta di sfida alla società monoculturale, che teme per la propria identità e per la sicurezza delle proprie risorse. Le persone sono chiamate a confrontarsi con i significati degli altri, di cui constatano la differenza (così come la somiglianza), individuando quali sono le forme e le categorie a cui un determinato gruppo attribuisce maggiore importanza<sup>300</sup>.

La destabilizzazione prodotta dall'incontro, mette in moto processi cognitivi e relazionali, che superano la prospettiva etnocentrica; il momento di riconoscimento dell'alterità avviene «come momento del fondamentale riconoscimento dell'umanità di ciascuno, della sua appartenenza di diritto al genere umano»<sup>301</sup>.

L'esperienza umana si basa sull'intendere gli altri e sull'intendersi *con* gli altri, senza essere per forza d'accordo, ma acquisendo i significati e gli elementi culturali fondamentali, che vengono a costituire il punto di riferimento per spiegare le proprie azioni e interrogarsi su quelle altrui, nominando, descrivendo, interpretando, enunciando. Così il flusso culturale non scorre solo in direzione dell'individuo come soggetto passivo, ma viene da questo modellato, in quanto membro di un gruppo, che non solo accumula ma anche interagisce.

Come le radici mostrano la loro potenza nell'albero che si alza su di loro, così la forza di una cultura si manifesta nella sua capacità di accogliere altri mondi e di aprire le menti dei suoi membri e nella loro volontà di vedere le differenze e di apprezzarle, anche se ciò può risultare disorientante.<sup>302</sup>

Secondo quanto spiega Luigi Secco, a livello epistemologico bisogna considerare il concetto di *cultura* come *indispensabile*, in quanto si educa il soggetto sempre in relazione ad un ambiente, fisico e culturale, che rappresenta il contesto di riferimento (il soggetto ha necessità di comprendere la realtà in cui vive e di interpretarla per muoversi in essa); inoltre deve essere considerato in maniera *dinamica*, perché l'autoconservazione è tipica delle società monolitiche.<sup>303</sup> Secco propone di fondare la pedagogia interculturale sull'*essere* dell'uomo, partendo da un'educazione comparata, per poi muoversi con approccio antropologico ed etnologico e valorizzare l'apporto della

---

<sup>300</sup> *Ivi*, p.67.

<sup>301</sup> *Ivi*, p.49.

<sup>302</sup> Demetrio D. – Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp.109-110.

<sup>303</sup> Secco L., *Educazione alla intercultura in emigrazione*, in ID. (a cura di), *Intercultura tra pedagogia e politica*, Morelli, Verona 1987, pp.21-34.



pedagogia: ancora una volta, la pedagogia interculturale non dovrà essere considerata un settore della pedagogia generale, ma dovrà coincidere con essa: «nella società pluralistica e multiculturale ogni buona educazione deve essere interculturale»<sup>304</sup>.

Nel progetto di educazione interculturale ci si può riferire alla cultura secondo due accezioni, ossia intendendola come “reificata” oppure come “narrativa”; dal modo di intendere la cultura derivano poi conseguenze sul piano teorico – che ha a che fare con il modo di concepire le culture –, sul piano metodologico – rispetto a come si debbano intendere le culture –, e sul piano pratico – ovvero su come intendere, progettare e valutare l’educazione interculturale.

La concezione reificata considera le culture come omogenee al proprio interno ed impermeabili, producendo sistemi di opposizioni rigide e codificate verbalmente, che si riproducono nella contrapposizione tra autoctoni e immigrati, tra generici “noi” e “loro”. In questa concezione le azioni dell’individuo vengono interpretate alla luce della sua appartenenza culturale; il problema è che, nel caso dei figli degli immigrati, questo si traduce in una situazione di doppia assenza, invece che nella valorizzazione dell’appartenenza a due culture.

L’altra concezione della cultura è quella che la vede «come narrazione condivisa, contestata e negoziata»<sup>305</sup>, che valorizza l’interazione delle zone di scambio, le aree di influenza reciproca, le mediazioni, l’insieme delle risorse disponibili; la cultura viene ad essere così una narrazione polifonica, in cui l’idea di una purezza culturale è rifiutata.

### 3.11 L’approccio interculturale

La sfida dell’interculturalità consiste nel superare il dogmatismo e l’etnocentrismo, ma senza cadere nello spontaneismo e nel relativismo dell’*anything goes* (‘tutto è concesso’); l’incertezza e il rischio non producono una perdita del riferimento educativo che orienta la prospettiva interculturale, né indeboliscono il rigore della scienza pedagogica.<sup>306</sup> Per evitare di cadere nel *relativismo*, a chi si occupa di educazione interculturale è richiesto lo sforzo di passare *dal relativo al relato*, che mostra l’unità soggiacente alla molteplicità e la valenza positiva delle differenze quali risorsa.<sup>307</sup>

---

<sup>304</sup> Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p.127.

<sup>305</sup> Portera A. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2006, p.59.

<sup>306</sup> Portera A. - La Marca A. – Catarci M., *Pedagogia interculturale*, cit., p.108.

<sup>307</sup> Grange Sergi T. – Nuzzaci A. (a cura di), *Interculturalità e processi formativi*, Armando Editore, Roma 2007, *Introduzione*, p.9.

L'educazione alla relazione si iscrive nella scuola, come luogo di apprendimento in cui «il sapere è fonte e veicolo di senso, oggetto di elaborazione collettiva e personale»<sup>308</sup>; liberando il sapere da una concezione strumentale, si rende possibile l'incontro con quanto non si conosce e la revisione degli schemi, che richiede una disponibilità ad accogliere il dubbio e a tollerare l'incertezza. Questo atteggiamento aperto e costruttivo colloca la persona nella dimensione della cultura, non soltanto come erede che ne favorisce la continuazione, ma soprattutto come soggetto partecipe, capace di dare un contributo al divenire del mondo.

La mente monoculturale tende alla chiusura, alla ripetizione, all'invecchiamento, perdendo la sua naturale capacità di adattarsi, esemplificata dalla disponibilità dei bambini a strutturare e ristrutturare, a innovare i processi cognitivi e gli oggetti a cui si applicano; pertanto l'educazione interculturale, come educazione all'intelligenza multiculturale e multipla, si occupa non solo dell'arricchimento dei saperi, ma anche di mantenere la vitalità della mente, nel bisogno di trovare continuamente nuovi stimoli per non fossilizzarsi. Le esperienze intellettive che vanno incoraggiate sono quelle che suscitano stupore, curiosità, in cui si ha la possibilità di inventare, comparare, analizzare, ricostruire, connettere; queste esperienze permettono alla mente di mantenersi flessibile, predisponendo l'attività del pensiero ad accogliere gli eventi e a comprendere come implicitamente ci trasformano, preparando la dimensione cognitiva alla «vita interculturale della mente»<sup>309</sup>.

Se lo stile educativo è rigido, vengono limitate la creatività, le facoltà intuitive e il potenziale esplorativo della mente, che si predisporrà a rifiutare ciò che è inusuale, inconsueto e perturbante (invece è proprio la presenza della perturbazione l'elemento che avvia il processo di apprendimento).

L'approccio interculturale non nasce dal nulla, ma acquisisce forza imparando dagli approcci precedenti, costruendosi sugli elementi positivi e cercando di superare i loro limiti; questo gli permette di essere avvantaggiato, in quanto può beneficiare delle conquiste e degli errori dei modelli anteriori, godendo di maggiore possibilità di scelta e di azione, e di conseguenza può ambire a progettare una formazione che sia veramente efficace, vicina al soggetto e alla società.<sup>310</sup>

L'approccio interculturale consolida alcune importanti acquisizioni pedagogiche, quali l'attenzione congiunta agli aspetti cognitivi e relazionali dell'apprendimento, la centralità dell'apprendere e l'attenzione alle molte diversità e appartenenze plurali, l'importanza di una pedagogia attiva e interattiva, che coniuga la capacità di decentramento con le competenze comunicative.<sup>311</sup>

---

<sup>308</sup> Ivi, p.43.

<sup>309</sup> Demetrio D. – Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, cit., pp.80-81.

<sup>310</sup> Portera A. - La Marca A. – Catarci M., *Pedagogia interculturale*, cit., p.92.

<sup>311</sup> Demetrio D. – Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, cit., p.50.

Alcuni tratti costanti dell'interculturalità sono l'accettazione dell'idea di movimento (sia fisico che cognitivo, nella dinamicità dei modelli mentali); la ricerca dell'altrove e insieme l'attaccamento alle origini; l'interesse per i paesaggi dell'interiorità; la disponibilità all'incontro e all'accoglienza. Queste sono le espressioni fondative e le vie metodologiche della pedagogia interculturale.<sup>312</sup>

L'educazione interculturale è un'occasione per consolidare le acquisizioni pedagogiche generali, per esempio: l'attenzione congiunta agli aspetti cognitivi e affettivo-relazionali; la centralità dell'apprendere, che tiene conto delle differenze e delle appartenenze plurali; l'importanza di una pedagogia attiva e interattiva che consideri la necessità del decentramento e dell'assunzione di un punto di vista differente.<sup>313</sup>

L'approccio interculturale prevede la definizione di determinate competenze, le cosiddette CI (competenze interculturali), che sono state definite come «*l'insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire opportunamente relazioni in contesti e con persone linguisticamente e culturalmente differenti*»<sup>314</sup>. Tali competenze non si distinguono dalle altre competenze, non sono un'aggiunta; tra esse si ritrovano infatti quelle legate alla dimensione emotiva (come l'empatia) e alla dimensione sociale (competenze di comunicazione). Vengono presi in considerazione i *bisogni fondamentali* dell'essere umano, in quanto la loro soddisfazione è determinante per un sano sviluppo della personalità e per stabilire rapporti intrapersonali e interpersonali, che hanno degli effetti positivi in primo luogo per l'individuo, poi per le persone che ha attorno a sé, infine per la collettività.<sup>315</sup>

### 3.12 Aspetti didattici

L'educazione interculturale comprende un'educazione all'*interazione culturale*, che considera la diversità non soltanto nelle forme alte del pensare e dell'agire, ma si estende all'intero modo di vivere e di esprimersi di un gruppo sociale.

La didattica comprende: la dimensione dei *saperi*, attraverso l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare; l'attenzione alla *relazione*, per favorire nella

---

<sup>312</sup> Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Editori Laterza, Bari 2004, pp.11-12.

<sup>313</sup> UCODEP Centro di Documentazione Città di Arezzo, *Intercultura. Riflessioni ed esperienze di educazione interculturale in ambito scolastico*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2004, p.34.

<sup>314</sup> Portera A. - La Marca A. - Catarci M., *Pedagogia interculturale*, cit., p.98.

<sup>315</sup> *Ivi*, p.99.

scuola un clima di apertura; l'attenzione all'*interazione* e allo *scambio*, con interventi integrativi; l'attenzione all'*integrazione*, grazie all'adozione di strategie mirate.<sup>316</sup>

La scuola ha a disposizione diverse modalità con cui può fare educazione interculturale: *eventi interculturali*, come le giornate dedicate (generalmente all'inizio o alla fine dell'anno), in cui per esempio si può beneficiare del coinvolgimento di enti locali, della partecipazione del Comune o di associazioni affini all'iniziativa; per queste giornate si sceglie un programma centrato su un tema specifico della o delle culture e lo si sviluppa secondo attività concrete o ascolto di testimonianze.

Una seconda modalità, che prevede una durata più lunga, così come un impegno maggiore da parte di chi vi partecipa e di chi lo progetta, è rappresentata dalle *attività* extracurricolari, che si strutturano per esempio come percorso di conoscenza di un Paese, di una lingua o di una cultura.

Una terza modalità, con maggiore permanenza ed incisività, è quella che lavora sulla *disciplina*, rivisitandone i contenuti in modo da promuovere il confronto e lo scambio di punti di vista diversi (per esempio sul modo di percepire lo spazio, il tempo, la storia). Infine, con sguardo più ampio, si sperimenta una revisione dei *curricoli*, a livello disciplinare ed interdisciplinare, su obiettivi, metodologie, organizzazione scolastica e valutazione; tra gli obiettivi fondamentali vi sono il senso di appartenenza, la capacità di decentramento e la stessa capacità di comprendere il significato della comprensione.<sup>317</sup>

Le modalità possono variare, l'importante è che siano ben strutturate, altrimenti appaiono come soluzioni sporadiche e si rischia di proporre piani frettolosi, privi di strategie e di basi assiologiche solide; per promuovere un'educazione interculturale efficace, occorre pianificare con attenzione non solo le finalità ma anche le modalità, individuare specifiche competenze e considerare le possibilità reali, considerando allo stesso tempo il valore che un progetto di questo tipo potrebbe generare per l'alunno e per la comunità.<sup>318</sup>

Le iniziative e gli incontri possono essere importanti occasioni di formazione e soprattutto di avvicinamento, di introduzione; essi però non possono essere sufficienti, se non accompagnati da un percorso più organico e articolato, che ne dia il senso e si traduca in un apprendimento reale.<sup>319</sup>

Nel momento in cui si sceglie un tema per ampliare le prospettive culturali, è necessario esplicitare quali sono le ragioni che sottostanno alla scelta e come esso si lega agli altri temi affrontati; il soggetto in formazione molte volte non conosce il valore di quello che apprende e deve essere guidato, altrimenti vedrà ciò che impara come un contenuto da aggiungere agli altri.

---

<sup>316</sup> Demetrio D. – Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, cit., pp.46-47.

<sup>317</sup> *Ivi*, p.50.

<sup>318</sup> Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, cit., p.3.

<sup>319</sup> Portera A. - La Marca A. – Catarci M., *Pedagogia interculturale*, cit., p.124.

Un esempio di ciò è descritto da Richard Rorty, in una lettera ad Anindita N. Balslev, dove si interroga su come dovrebbe essere un *curriculum* scolastico che integri le prospettive di diverse culture, riportando un aneddoto:

Nel 1900 si è chiesto agli studenti in India e in Africa di sostenere esami sull'*Amleto* o sulla *Repubblica* di Platone senza spiegare perché avrebbero dovuto leggere questi libri, a che cosa gli sarebbero serviti o perché era importante leggerli. [...] L'unico modo di dare senso a questi testi agli occhi degli studenti è di farli spiegare da persone che conoscono le istituzioni sociali all'interno delle quali sono stati composti, le interpretazioni che ne sono state date e gli usi che ne sono stati fatti.<sup>320</sup>

Rorty individua qui un problema fondamentale in ambito pedagogico e didattico, ossia il bisogno di dare senso alla formazione perché sia significativa; occorre mostrare la direzione al soggetto che apprende, affinché ciò che impara non rimanga un contenuto sterile, ma diventi materiale con il quale può confrontarsi criticamente, elaborandolo e convertendolo in una struttura di pensiero. Quando non si conoscono le ragioni che hanno portato a scegliere un determinato tema nella programmazione didattica, esso viene visto come un ostacolo o una tappa da superare per accedere alla successiva, senza che rimanga una traccia significativa in chi vi è passato. Il soggetto in formazione ha bisogno di sapere che cosa sta apprendendo, perché è importante e a che cosa gli servirà. Quando lo studente non sa perché deve trattare un determinato argomento, la motivazione ad affrontarlo è tutta esterna e l'apprendimento non riesce ad essere significativo e trasformativo: questo rappresenta il fallimento della pedagogia.

La *frammentazione* delle esperienze, delle informazioni e dei saperi è il maggior ostacolo alla formulazione e alla comprensione dei problemi. [...] Perciò il compito formativo della scuola è, se possibile, ancora più importante. La scuola deve formare alla capacità di *dare senso* alla molteplice varietà degli apprendimenti, scolastici ed extrascolastici, alla capacità di ricomporre informazioni e conoscenze frammentate, alla capacità di interconnettere esperienze eterogenee, spesso squilibrate e confuse.<sup>321</sup>

---

<sup>320</sup> Balslev A.N.– Richard Rorty, *Noi e Loro*, cit., p. 140.

<sup>321</sup> Mauro Ceruti, *Il tempo della complessità*, cit., pp.141-142.

### 3.13 Il compito della scuola

«L'educazione è insegnare ad affrontare la vita»<sup>322</sup>.

La crescente mobilità territoriale, la facilità delle comunicazioni, il pluralismo culturale interno alla società e gli effetti della globalizzazione, inducono ad aprire la nozione di educazione interculturale a categoria ben più ampia di quella che la lega alla scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti. L'educazione interculturale dovrebbe interessare tutte le scuole, in quanto educare interculturalmente non significa mettere gli alunni stranieri in condizione di utilizzare i nostri saperi e saper fare, ma nasce dalla volontà di comprendersi e conoscersi reciprocamente.<sup>323</sup>

Alle istituzioni educative spetta il compito di imparare a convivere, di imparare a comunicare e a costruire uno spazio di reciprocità, in cui emergano i valori interculturali, teorici e assiologici, necessari in una società dalle incertezze e dalla complessità crescenti. Se si vuole che la scuola, tra le istituzioni, sia veramente educativa, si deve lavorare affinché impari ad essere plurale e a muoversi nel miglioramento della conoscenza reciproca, dello sviluppo di spazi di comprensione e della ricerca di percorsi che insegnino ad affrontare le difficoltà implicate.<sup>324</sup>

A scuola questo risulta meno difficile che in altri contesti, in quanto l'identità culturale non è cristallizzata come nel soggetto adulto ed è ancora disposta a mettersi in discussione: una volta superate alcune resistenze, gli alunni trovano rapidamente delle occasioni di interazione e collaborazione con soggetti diversi, in quanto sono più flessibili nel rivedere i propri schemi mentali.<sup>325</sup>

La scuola interculturale è chiamata a perseguire quattro obiettivi trasversali a tutte le discipline:

- 1) La consapevolezza delle ragioni storiche che hanno portato allo sviluppo di una determinata mentalità, particolaristica e centrata sull'Occidente, come un guscio protettivo;
- 2) L'analisi critica degli stereotipi e delle rappresentazioni nei confronti degli altri gruppi culturali, sociali e in generale nei confronti del "diverso", elaborando le componenti emotive che rendono difficile il giudizio razionale e la trasformazione delle premesse;

---

<sup>322</sup> Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit., p.25.

<sup>323</sup> Portera A. - La Marca A. - Catarci M., *Pedagogia interculturale*, cit., p.118.

<sup>324</sup> Domínguez Garrido M. C., *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*, Editorial Universitas 2015, ed. it. Borghi B. Q., *Insegnare in una società interculturale. Linee e ricerche per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2016, *Introduzione*, p.11.

<sup>325</sup> Portera A. - La Marca A. - Catarci M., *Pedagogia interculturale*, cit., p.118.

- 3) La comprensione del passaggio che si sta compiendo verso una sempre maggiore internazionalizzazione, unita al bisogno di creare nuove forme di solidarietà fra le nazioni, poiché nessun Paese può progredire indipendentemente dagli altri;
- 4) Lo sviluppo di atteggiamenti di rispetto, attraverso l'accoglienza, l'attenzione all'altro, l'ascolto, la collaborazione, il decentramento.<sup>326</sup>

Per fare educazione interculturale a scuola, è necessario cercare di svelare i complessi rapporti relazionali, individuali e di gruppo, che intervengono nelle diverse situazioni e chiedersi quali sono i fini dell'educazione, sia dal punto di vista del soggetto immigrato sia dal punto di vista del soggetto autoctono. Innanzitutto occorre ragionare su che cosa significa rispettare l'identità del soggetto immigrato, senza dimenticare che egli allo stesso tempo non deve venire chiuso all'interno della propria cultura: il percorso di integrazione consiste anche nell'accompagnamento alla conoscenza e all'acquisizione delle modalità sociali e culturali che gli permetteranno di convivere positivamente con la nuova diversità, di vivere la società e di imparare ad essere il più possibile autonomo. Egli non deve essere educato a vivere ai margini della società in cui arriva, bensì a muoversi in essa come soggetto attivo che ne è effettivamente parte.<sup>327</sup>

I presupposti sono che immigrazione esterna ed interna, mobilità sociale, pluralismo etnico e minoranze linguistiche non possono essere più considerati elementi di disturbo e fattori di disgregazione della omogeneità sociale e culturale di una comunità; che in una realtà così complessa, come quella odierna, sul piano etnico e culturale, la sola possibilità di vita sociale e civile è costituita dalla convivenza e dalla collaborazione reciproca nel rispetto delle diversità; che l'educazione interculturale deve soddisfare due esigenze fondamentali: la prima è di facilitare l'adattamento e l'integrazione culturale dell'immigrato, mantenendone, per quanto possibile, l'identità, e la seconda è di operare nei confronti degli autoctoni ai fini dell'accettazione, del rispetto e della comprensione del soggetto appartenente ad etnie ed a sistemi culturali diversi e del suo sistema di vita.<sup>328</sup>

Nessun alunno immigrato deve dimenticare la propria lingua e rinunciare alla propria cultura quando entra in classe; nemmeno deve vivere come se casa e scuola dovessero rappresentare due mondi da tenere separati. La sfida pedagogica, ma anche esistenziale, è quella di riuscire a far comprendere che non solo è possibile vivere contemporaneamente più culture ed essere parte di più

---

<sup>326</sup> *Ivi*, p.112.

<sup>327</sup> Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., p.12.

<sup>328</sup> *Ivi*, p.15.

realtà allo stesso tempo, ma che ognuno di noi è già in se stesso plurale e che non esserlo equivale ad avere un'*identità monolitica* e una *mente monoculturale*.

La scuola deve darsi come obiettivo quello di trasmettere agli studenti il significato autentico dell'educazione interculturale, che consiste nella capacità di confrontarsi con la diversità senza rinunciare ad essere se stessi; bisogna abituare l'alunno all'idea che esiste qualcuno diverso da lui, ma che allo stesso tempo la diversità è in ciascuno e rappresenta un valore<sup>329</sup>: «l'esplorazione della nozione di differenza, nella prospettiva sistemica della pedagogia interculturale, consente di arricchire di senso la semantica della relazione educativa nella complessità dei linguaggi, dei contesti e degli stili di vita»<sup>330</sup>.

L'assunzione del modello interculturale nella scuola sostiene l'accettazione attiva della diversità e garantisce la più ampia pluralità, come fonte di reciproco arricchimento; in questo modello non si esclude la possibilità della conflittualità nel contatto, ma essa è superata nell'intento di orientare ciascuna parte alla comprensione e alla dimensione del confronto critico. La scuola ha il compito di problematizzare le differenze tra le culture, per far emergere il valore che si determina nell'incontro con una pluralità di forme, linguaggi, valori, simboli. Pertanto «secondo la prospettiva educativa interculturale è inaccettabile separare i percorsi scolastici dei vari gruppi etnici perché solo la coesistenza fonda educazione al confronto»<sup>331</sup>.

Spesso, quando in una classe arrivano degli alunni recentemente immigrati, si fa ricorso ad un approccio di tipo compensativo<sup>332</sup>, con l'obiettivo di colmare le lacune che i soggetti presentano rispetto ai compagni. L'identità dell'alunno straniero appena arrivato non può essere appiattita sulla dimensione scolastica, in cui egli, a causa della mancata conoscenza della lingua, si presenta momentaneamente impossibilitato ad esprimersi adeguatamente; non dobbiamo confondere tale difficoltà di espressione con una mancanza totale di conoscenza, né di esperienza. È importante elaborare un'immagine dell'alunno come *competente* e aiutarlo a far emergere le abilità di cui è già

---

<sup>329</sup> Portera A. - La Marca A. – Catarci M., *Pedagogia interculturale*, cit., p.115.

<sup>330</sup> Margiotta U., "Premessa", in Lazzari F., *La prospettiva interculturale. Scenari per l'istruzione nel terzo millennio*, cit., p.14.

<sup>331</sup> Lazzari F., *La prospettiva interculturale. Scenari per l'istruzione nel terzo millennio*, Aracne Editrice, Roma 2012, p.136.

<sup>332</sup> Escarbajal Frutos A., *Hacia la Educación Intercultural*, in "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria", núm. 18, 2011, pp.131-149. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Sevilla, p.134: «La primera respuesta educativa de la escuela a los problemas emanados de las diferencias culturales fue la puesta en pie de la *educación compensatoria*. Ésta tuvo su origen en la *teoría del déficit*, según la cual los alumnos que no se adaptaban a la marcha regular de las clases estipuladas como normales en el desarrollo del currículum debían tener carencias (déficits) de tipo cognitivo, ocasionadas por razones múltiples de carácter individual o social. La tarea asignada a la educación compensatoria era la de llenar el foso de estas carencias para conseguir la plena integración de los afectados en el proceso regular de la formación escolar».



in possesso, anche non strettamente scolastiche<sup>333</sup>. In questo modo si rafforzerà la sua motivazione e si eviterà che la difficoltà iniziale, dovuta all'inserimento in una società e in un sistema scolastico nuovi, possa tradursi in una precoce rinuncia o in un senso di incapacità.

Procedendo per compensazione delle lacune, il soggetto si troverebbe ad essere costantemente un passo indietro rispetto ai compagni, in quanto questi nel frattempo non saranno rimasti al punto iniziale, ma avranno proseguito e saranno quindi in punto diverso.<sup>334</sup>

### 3.14 Il ruolo degli insegnanti

Quando a scuola vengono promosse attività che favoriscono il confronto fra culture, presentandone i vari aspetti agli alunni, non si sa se sia il risultato di un lavoro d'équipe fra i docenti o se invece sia frutto della creatività di pochi docenti, interessati a queste tematiche sociali e pedagogiche.<sup>335</sup>

Ai docenti è richiesto uno stile che crei senso, che faccia ricerca a partire dall'azione e che sappia prevedere le sfide connesse all'apprendimento degli studenti, della complessità della vita istituzionale e della continua evoluzione dei contesti pluri-culturali.<sup>336</sup>

I docenti devono essere preparati a insegnare in situazioni multiculturali, facendo propria l'idea che l'educazione interculturale non è un'eccezione o una parte extra da aggiungere alla normale didattica, in presenza di alunni stranieri in classe, ma deve essere assunta come nuova prospettiva dell'educazione. Anche l'atteggiamento che l'insegnante assume nei confronti degli alunni stranieri ha un'importanza non indifferente; egli deve diventare consapevole dei propri schemi mentali, di quale sia la sua disposizione verso la diversità e di come si rapporta ad essa, operazione non facile anche quando si è animati da una buona volontà.<sup>337</sup> L'insegnante dovrebbe essere consapevole dei propri valori, delle premesse implicite, solo in questo modo il suo lavoro potrà essere chiaro ed efficace.

I modelli di insegnamento che caratterizzano ciascun docente dipendono dalle sue convinzioni profonde, che si manifestano nella pratica e nello stile comunicativo; esse sono difficili da

---

<sup>333</sup> Favaro G. – Luatti L., a cura di, *L'intercultura dalla A alla Z*, cit., p.87.

<sup>334</sup> Escarbajal Frutos A., *Hacia la Educación Intercultural*, in "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria", núm. 18, 2011, pp.131-149. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Sevilla, p.132.

<sup>335</sup> Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola*, cit., p.59.

<sup>336</sup> Domínguez Garrido M. C., *Insegnare in una società interculturale. Linee e ricerche per la scuola secondaria*, cit., p.21.

<sup>337</sup> Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., pp.78-79.

cambiare, ma certo si possono analizzare e comprendere con consapevolezza, per adottare quelle più coerenti con le diverse situazioni e soprattutto con il fine educativo. L'identificazione delle convinzioni e la riflessione da parte del docente sono elementi essenziali, per permettere una complementarità tra le conoscenze teoriche e l'esperienza pratica, che strutturano il vero processo di apprendimento e sviluppo.<sup>338</sup>

La professionalità e la sensibilità degli insegnanti stanno nel saper creare ambienti e occasioni di apprendimento condiviso, in cui ciascun alunno ha la possibilità di sviluppare disposizioni e atteggiamenti personali in questa direzione.

La scuola, in quanto elemento centrale nell'ecosistema culturale, può diventare uno spazio privilegiato per l'incontro di sistemi culturali diversi e l'ambiente più adatto per conoscere e comprendere come rapportarsi alle differenze, nel difficile equilibrio tra il mantenimento dell'identità e l'apertura al diverso, che produce una trasformazione nell'alunno e un'azione di rinnovamento interculturale nell'educazione.<sup>339</sup>

---

<sup>338</sup> Domínguez Garrido M. C., *Insegnare in una società interculturale. Linee e ricerche per la scuola secondaria*, cit., pp.37-38.

<sup>339</sup> Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., p.117.

## CONCLUSIONI

Muovendo dall'idea che l'interculturalità e il suo paradigma dovrebbero far parte del percorso formativo di tutti, si è mostrata la necessità di compiere il passaggio dalla concezione di pedagogia interculturale come pedagogia per stranieri, all'idea che la pedagogia interculturale non possa essere relegata a condizioni d'apprendimento particolari, pertanto debba coincidere con la pedagogia stessa; dall'altra parte, la pedagogia (generale) non può che essere interculturale.

Per mostrare la forza di questa posizione, si è condotto un percorso attraverso le nozioni di identità-differenza, di complessità e di epistemologia pedagogica. La necessità di fare educazione interculturale deriva da due elementi inaggirabili: il primo consiste nell'inevitabile incontro del soggetto con la diversità, sia a livello sociale (nella dimensione della multiculturalità, che investe anche la scuola) sia a livello individuale (ciascuno di noi vive nell'intreccio di una pluralità di appartenenze, che costituisce la propria unicità e irripetibilità); il secondo sta nella sfida posta dall'incertezza e dall'interdipendenza che caratterizzano il nostro tempo, come tempo della complessità, alla quale non possiamo sottrarci e alla quale dobbiamo prepararci, sviluppando una mente flessibile e un pensiero interculturale.

La scienza pedagogica rappresenta il terreno migliore per formare l'essere umano a confrontarsi positivamente con il presente e con il futuro, riconoscendone l'intelligenza, il valore e il potenziale; essa favorisce inoltre la decostruzione dei saperi e l'apertura delle discipline, che sviluppano la capacità di mantenere la mente aperta e in dialogo.

Riformare l'insegnamento e riformare il pensiero in direzione interculturale, significa educare alla sostenibilità e alla dimensione planetaria, non solo a livello teorico, ma soprattutto in senso profondo, trasformativo e autoformativo.

## BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Preteille M., *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris 1999.
- Agosti A. (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, Morelli Editore, Verona 1990.
- Anolli L., *La mente multiculturale*, Editori Laterza, Bari 2006.
- Antonelli G., *Persona cultura e società nella comunicazione interculturale*, in “Studi di Sociologia”, Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Anno 42, Fasc. 3 (Luglio – Settembre 2004). <https://www.jstor.org/stable/23005279>.
- Balslev A.N. – Rorty R., *Cultural Otherness. Correspondence with Richard Rorty*, Indian Institute of Advance Study, 1991, (trad. it. e intro. di Di Morini S., *Noi e loro*, Il Saggiatore, Milano 2001).
- Bateson G., *Mind and Nature. A necessary Unity*, Hampton Press, 1979, (trad. it. Di Longo G., *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi Edizioni, Milano 1984).
- Benkirane R., *La complexité, vertiges ou promesses: 18 histoire de sciences*, Edition Le Pommier, Paris 2002, (trad. it. di Gusman A., *La teoria della complessità*, Bollati Boringheri, Torino 2007).
- Besozzi E., *L'incontro tra culture e la possibile convivenza*, in “Studi di sociologia”, Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Anno 39, Fasc. 1 (Gennaio – Marzo 2001). <https://www.jstor.org/stable/23004926>
- Bocchi G. – Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Calabrò A.R., *Di che parliamo quando parliamo d'identità?*, in “Quaderni di Sociologia”, 63/2013. Online dal 01 dicembre 2013, consultato il 06 maggio 2020. <http://journals.openedition.org/qds/422>.
- Callari Galli M. – Ceruti M. – Pievani T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998.
- Callari Galli M. – Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Cambi F. – Cives G. – Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci editore, Roma 2001.

- Id., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci Editore, Roma 2006.
- Castiglioni I., *La comunicazione interculturale. Competenze e pratiche*, Carocci, Roma 2005.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Dal Fiume G., *Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2000.
- Damasio A., *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, Penguin Group USA, 1994, (trad. it. di Macaluso F., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995).
- Demetrio D. – Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Domínguez Garrido M. C., *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*, Editorial Universitas 2015, (trad. it. di Borghi B. Q., *Insegnare in una società interculturale. Linee e ricerche per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2016).
- Elamé E. – David J., *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile. Proposte di formazione per insegnanti*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2006.
- Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Prensa MultiMedia Editore, Lecce 2014.
- Escarbajal Frutos A., *Hacia la Educación Intercultural*, in “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, núm. 18, 2011, pp.131-149. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Sevilla. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618010.pdf>.
- Favaro G. – Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Fornari E., *Linee di confine. Filosofia e postcolonialismo*, Bollati Boringheri, Torino 2011.
- Gardner H., *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, Inc., New York 1985, (trad. it. di Sosio L., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli Editore, Milano 1987).
- Id., *Multiple intelligences: the theory in practice*, Basic Books, Inc., New York 1993, (trad. it. Di Blum I., *Intelligenze multiple*, Milano 1994).
- Id., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, trad. it. di Lo Iacono G., Edizioni Erikson, Trento 2005.

- Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Editori Laterza, Bari 2004
- Id., *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli, 2012, Ebook ISBN 9788831800563.
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci Editore, Roma 2000.
- Grange Sergi T. – Nuzzaci A. (a cura di), *Interculturalità e processi formativi*, Armando Editore, Roma 2007.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, 2006, (trad. it. di Verdiani V., *L'altro*, Feltrinelli, Milano 2007).
- Kymlicka W., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Lazzari F., *Per una formazione integrale dell'attore sociale compreso tra complessità e cambiamento: prospettive di un'analisi sociologica generale e comparata*, in “Studi di Sociologia”, Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Anno 40, Fasc. 1 (Gennaio-Marzo 2002), pp. 37-51. <https://www.jstor.org/stable/23004911>.
- Id., *La prospettiva interculturale. Scenari per l'istruzione nel terzo millennio*, Aracne Editrice, Roma 2012.
- Morin E., *La tête bien faite*, Seuil, 1999, (trad. it. di Lazzari S., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000).
- Id., *La Méthode 5. L'Humanité de l'Humanité, Tome 1: L'identité humaine*, Editions du Seuil 2001, (tr. it. di Lazzari S., *Il metodo 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002).
- Id., *Penser global. L'homme et son univers*, Éditions Robert Laffont, S.A., Paris 2015, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2015, (trad. it. di Ceruti M., *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016).
- Nanni A. – Abbruciati S., *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 1999.
- Nkafu M., (a cura di), *Aprire la filosofia all'intercultura*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2003.
- Padoan I., “Cultura, intercultura, transcultura”, in Fiorucci M. – Pinto Minerva F. – Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 173-196.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Editori Laterza, Bari 2002.
- Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

- Id. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2006.
- Id., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento 2006.
- Id., *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Editori Laterza, Bari 2013.
- Portera A. – Albertini G. – Lamberti S., *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning. Un approccio interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Portera A. – La Marca A. – Catarci M., *Pedagogia interculturale*, Editrice La Scuola, Milano 2015.
- Querin M., *Verso nuovi orizzonti. Percorsi e mete per un'educazione alla mondialità*, “In dialogo” Cooperativa culturale, Milano 2004.
- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
- Rossi B., *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
- Secco L., *Educazione alla intercultura in emigrazione*, in ID. (a cura di), *Intercultura tra pedagogia e politica*, Morelli, Verona 1987.
- Id., *I problemi della pedagogia di fronte all'Europa '93*, in Agosti A. (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, Morelli Editore, Verona 1990.
- Id. – Portera A., *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, CEDAM, Padova 1999.
- Sen A., *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, W. W. Norton & Company, New York – London 2006, (trad. it. di Galimberti F., *Identità e violenza*, Editori Laterza, Bari 2008).
- Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, Bompiani, Milano 2002.
- UCODEP Centro di Documentazione Città di Arezzo, *Intercultura. Riflessioni ed esperienze di educazione interculturale in ambito scolastico*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2004.
- Wallnöfer G., *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*, Bruno Mondadori Editori, Milano 2000.
- Zanetti M.A., “Identità migranti”, in Passerini A., Talamoni M. (a cura di), *Migranti: transculturalità ed esperienza immaginativa*, Alpe, Roma 2012.

Zanniello G., “L’educazione interculturale nella scuola”, in Agosti A. (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, Morelli Editore, Verona 1990.