

LA CULTURA SI DECLINA AL PLURALE

Per una pedagogia della convivenza interculturale

GRAZIELLA FAVARO

*Quando soffia il vento del cambiamento, alcuni
costruiscono muri,
altri costruiscono mulini a vento.
(proverbio cinese)*

La comprensione della diversità culturale dovrebbe costituire la necessaria premessa della convivenza nel mondo contemporaneo. Comprendere le culture e conoscere le differenze erano fino a non molti anni fa compiti che riguardavano un numero ristretto di persone, di solito legate al mondo accademico e alla ricerca. Comprendere le culture era una professione, forse un po' eccentrica, che coinvolgeva pochi addetti ai lavori, i cosmopoliti per scelta, i curiosi per diletto. Oggi la situazione di pluralismo culturale che si è di fatto diffusa e sedimentata richiede che la "comprensione delle culture", la gestione delle differenze e l'approccio interculturale diventino pratiche e competenze quotidiane e diffuse, soprattutto da parte di chi educa, cura, agisce e opera in contesti e situazioni multiculturali.

Il mondo in casa: immagini quotidiane di cambiamento

Il paesaggio delle città e anche dei piccoli centri si compone quotidianamente di visi, segni, immagini, parole, gesti che ne fanno la cornice inedita e in movimento di storie e narrazioni che si intrecciano o, più spesso, si ignorano. Le manifestazioni quotidiane della diversità prossima e visibile, della multiculturalità di fatto in cui ci troviamo a vivere, si collocano ormai nei molteplici spazi dell'abitare e del comunicare. Non solo dunque, relegate negli ambiti del lavoro o dei servizi, ma immerse nei luoghi dell'intimità e della cura, delle relazioni e degli affetti.

L'estraneo si è mescolato al familiare.

In un tempo relativamente breve, sono avvenute trasformazioni cruciali e profonde, in senso multiculturale, *delle e nelle* comunità locali.

Alcuni dati, che fotografano le innumerevoli microstorie della convivenza fra diversi, servono a rendere in maniera inequivocabile e oggettiva il quotidiano incontro tra donne, uomini, bambini, comunità che hanno diversi riferimenti e differenti origini.

La cura, quotidiana, paziente e prolungata dell'infanzia, e soprattutto degli anziani, autoctoni, è affidata ormai da tempo alle donne che vengono da lontano. La figura e l'evocazione dell'assistente domiciliare di nazionalità straniera sono presenti in maniera costante e diffusa nel lessico familiare, nelle opzioni possibili e nelle scelte domestiche. Esse garantiscono agli anziani la permanenza nella propria dimora, il mantenimento delle "radici" e la continuità delle abitudini. Sempre di più le coppie e le famiglie assumono caratteristiche multiculturali anche grazie ai matrimoni e alle unioni miste, all'adozione internazionale, alla nascita dei bambini figli "di due culture". Qualche anno fa era stata rilevata la presenza di circa 200.000 coppie miste, ma le relazioni amorose che non conoscono confini rapidamente si consolidano e sono triplicate dal 1995 ad oggi e due anni fa, i matrimoni tra un italiano/un'italiana e uno straniero/una straniera rappresentavano il 14% delle unioni. Grazie ai percorsi adottivi inoltre, entrano ogni anno nelle famiglie autoctone circa 4.000 bambini nati altrove, che portano con sé frammenti, tracce e memorie di un'altra lingua e un'altra cultura. E anche fra i minori dell'adozione nazionale sono frequenti le provenienze multiculturali e le nascite da genitori stranieri.

Il futuro del nostro Paese è dunque sempre di più affidato anche alla responsabilità di cittadini che portano con sé la sfida, la fatica e la ricchezza delle differenze. I dati sulla presenza dei minori stranieri ce lo confermano e lo dimostrano con chiarezza. Secondo l'ISTAT, i nati stranieri rappresentavano nel 2011 il 18.4% del totale, ma nelle città che hanno una presenza straniera più radicata (Milano, Torino, Brescia, Reggio Emilia, Modena, Prato ...) la percentuale delle nascite di bimbi non italiani si colloca tra un quarto e un terzo del totale dei nati. Nella scuola italiana, in media, vi erano nel 2012 8.4 alunni stranieri ogni cento, ma in Emilia Romagna essi erano il 14.6% del totale e nelle scuole lombarde ammontano al 13.2%.

Alle soglie della consapevolezza

L'esperienza quotidiana della diversità, le forme e i segni della multiculturalità diffusa permeano dunque gli spazi pubblici e privati delle città, colorano le relazioni, indirizzano le scelte, modificano parole e linguaggi, trasformano riti e modi di comunicare. Le differenze, raccontate attraverso i volti delle persone e veicolate dalle loro storie e narrazioni, non sono più dunque solo relegate e chiuse entro i tempi e i luoghi del lavoro e della necessità, ma dimorano nelle case e negli affetti, nella quotidianità condivisa, nei ruoli comuni di chi è - insieme agli altri- genitore, coniuge, alunno, consumatore, paziente, utente, cittadino... dovunque si collochi il suo luogo di nascita.

Se questa è la realtà di fatto di comunità che si fanno sempre di più composite e plurali, in termini di rappresentazioni e di pratiche, siamo invece “alle soglie della consapevolezza”.

Il mondo è ormai *in casa*, ma quando potrà diventare *di casa*?

Nel dibattito ancora spesso anacronistico e contraddittorio che stenta a leggere i cambiamenti e a pensare progetti e azioni efficaci di convivenza e di inclusione, si intravedono infatti i rischi della distanza fra i gruppi e i singoli e della polarizzazione reificata dell'immagine dello straniero. Per dirla con Bauman, per certi residenti della città moderna, sicuri nelle loro case a prova di ladro, “lo straniero è piacevole come un tratto di mare... è fonte di esperienze esotiche, gratificante”. Per altri, invece, rappresenta l'insicurezza, il disorientamento, l'estraneità, vissuta rispetto al luogo e al tempo, che non si riconoscono più come familiari. Afferma infatti Bauman: “Si può prevedere che permarrà il dualismo che caratterizza attualmente lo status sociale degli stranieri. A un estremo, lo straniero (e la diversità, in generale) continuerà a essere concepito come una fonte di esperienze piacevoli e soddisfazioni estetiche; all'altro estremo, gli stranieri continueranno a essere la terrificante incarnazione della fragilità e dell'incertezza della condizione umana, l'effigie naturale per tutti i futuri roghi rituali dei suoi orrori” (Bauman 2002).

Nonostante le sue molte invasioni, o forse proprio per questo, l'Italia rimane per molti versi un paese fondamentalmente monoculturale. Non ha fortunatamente conosciuto le guerre civili di religione che hanno attraversato altri contesti, ma allo stesso tempo non ha sperimentato nemmeno il patto che le ha neutralizzate. Nemmeno la breve e tragica esperienza coloniale ha lasciato memoria delle culture “altre”, se non nei termini di stereotipi culturali e della misconosciuta e rimossa ghettizzazione “razziale”. Così come le massicce emigrazioni di italiani all'estero e le migrazioni all'interno del Paese non sempre hanno prodotto e sedimentato memorie e prassi legate all'incontro e all'apertura.

L'assenza di memoria ha fatto sì che l'Altro rimanesse veramente “altro”.

Così, quando è apparso chiaro che la globalizzazione faceva circolare, oltre a merci e forza lavoro, anche persone con storie e identità diverse, la sorpresa è stata grande e le differenze hanno cessato di essere un fattore esotico e folclorico per diventare a volte un terreno di conflitto.

Le comunità multiculturali, e i servizi per tutti, oggi sono dunque laboratori in ebollizione di convivenza fra diversi, territori in cui si sperimentano insieme la vicinanza affettiva e la distanza, il timore e l'attrazione per il folclorico, l'osmosi feconda e “normale” fra culture

e storie porose e “insature” e la paura e la distanza che non sempre hanno bisogno di ragioni.

Dall’ accoglienza all’integrazione

I luoghi dell’educazione e della formazione sono stati, e sono tuttora, i primi e principali contesti pubblici e per tutti ad aver vissuto il confronto con la diversità. In pochi anni, i servizi educativi per i più piccoli e le istituzioni scolastiche hanno accolto – e continuano ad accogliere – un numero crescente di bambini e ragazzi “stranieri”. Hanno imparato a fare i conti con le loro ansie, paure, attese, resistenze. Hanno sperimentato, anche se non in maniera omogenea, azioni nuove, volte a dare risposta a bisogni linguistici e didattici specifici, a conoscere almeno un po’ la storia che fa da sfondo ai viaggi e all’esodo dei minori, a leggere nel loro silenzio il lavoro sorprendente dell’acquisizione e dell’apprendimento e talora anche il disagio, lo spaesamento e la sofferenza.

La presenza dei bambini che approdano alle nostre scuole con un bagaglio autobiografico non riconducibile a categorie omogenee sta dunque cambiando profondamente la scuola, così come sta cambiando la società. E ciò avviene in maniera forse più consapevole – almeno fra gli educatori e gli insegnanti maggiormente coinvolti – di quanto non succeda invece per altri operatori e servizi.

L’approccio maggiormente seguito e sperimentato nel mondo dell’educazione si è finora orientato verso la realizzazione di progetti *in favore* dei bambini e dei ragazzi stranieri. Alcuni dispositivi – laboratori per l’insegnamento della nuova lingua, presenza di mediatori linguistico-culturali, strumenti e materiali per l’accoglienza e la conoscenza delle culture – sono diventati nel frattempo quasi delle routine, da seguire, o perlomeno da richiedere. Nella zona d’ombra sono spesso rimaste le attenzioni, la cura pedagogica e l’accompagnamento delle trasformazioni in atto nella classe e nel gruppo, nella comunità, nelle famiglie, nel mondo dell’infanzia e dell’adolescenza, che incidono profondamente sul “clima” sociale, sulle relazioni, sui saperi.

In altre parole, ci si è orientati a rispondere a bisogni immediati e specifici, con un approccio spesso di tipo “compensativo”, volto a colmare carenze e lacune degli stranieri, più che a sostenere e seguire con cura le trasformazioni dei “luoghi comuni” e delle relazioni che riguardano tutti: i modi dell’incontro fra diversi, le reciproche rappresentazioni, le forme della distanza e le discriminazioni.

In altre parole, seguendo un approccio interculturale.

Prove di intercultura

Un rischio che si osserva è quello di una certa confusione, sovrapposizione e sconfinamento dei due termini-“pilastro” che ricorrono nelle situazioni multiculturali: intercultura e integrazione. Soprattutto la prima parola, intercultura, è ormai diventata una sorta di denominazione *passerpartout*, sotto la quale accasare i progetti più vari e le esperienze differenti.

Quando tutto è intercultura, si rischia allora che niente sia davvero interculturale: i significati si annacquano, si diluiscono e dilatano fino a diventare indeterminati e onnicomprensivi. Così si dichiara di fare intercultura (e quindi un “progetto interculturale”) quando si organizza un laboratorio di italiano per bambini non italofofoni, quando si celebra il capodanno di un'altra comunità, quando si traduce un avviso per i genitori in varie lingue... Si mescolano azioni ispirate dalla necessità immediata di comunicare e dare risposta ai bisogni linguistici specifici degli alunni non italofofoni, con eventi sporadici e casuali legati a una festa, una ricorrenza...

Il piano dei diritti e dei bisogni dei minori, qualunque sia la loro provenienza, si intreccia nella pratica con le urgenze quotidiane così non sempre vi è il tempo di una riflessione e di scelte consapevoli.

L'osservazione dei contesti educativi e scolastici più innovativi ci consente di definire una *scuola interculturale di qualità* quando essa:

- si assume la responsabilità dell'integrazione dei bambini che vengono da lontano, attraverso azioni diverse e mirate, continuative e non sporadiche, efficaci quanto a metodi e risultati;
- pone l'intercultura come riferimento teorico e come orizzonte di senso per tutti;
- presta attenzione alle relazioni fra pari e adulti e promuove e accudisce buone interazioni nelle classi, prevenendo distanze e discriminazioni;
- riconosce gli apporti culturali diversi nella consapevolezza delle stratificazioni che formano la “nostra cultura” e dell'importanza del reciproco scambio;
- cerca di sviluppare al suo interno e nella comunità un *ethos* collettivo di rispetto e apertura nei confronti degli altri e un clima di attenzione alle differenze e di riconoscimento di ciascuno nella sua singolarità e pluralità.

La cultura è un elefante e una libellula

Il termine “intercultura” ha goduto e continua a godere di ampia popolarità e attribuzione positiva di senso (pur se talvolta usato, come abbiamo visto, in maniera non appropriata e

sovrastesa). Viene individuato come orizzonte teorico positivo, ma rischia di diventare un “modello fantasma”, alquanto indefinito ed evanescente, se non alimentato da riflessioni, autoriflessioni, sperimentazioni efficaci, progetti di ampio respiro per tutta la scuola, e non solo per le situazioni che sono diventate di fatto multiculturali e plurilingui (Tarozzi, 2005).

L'importanza del prefisso *inter* deriva dall'enfasi che viene posta, non più sui due poli, le due “culture”, ma sugli spazi di riconoscimento tra diversi, di reciprocità e cambiamento di sé e dell'altro. Non si tratta tanto di conoscere, spesso in maniera folclorica e superficiale, le diverse culture, sfogliandone un ipotetico catalogo, contando talvolta sull'apporto di mediatori culturali, ma di approfondire capacità e competenze che mettano in grado ciascuno di sostenere la relazione con le diversità. Competenze che si situano, sia sul piano *cognitivo* (maggiori informazioni e conoscenze sul mondo, capacità di apertura, sospensione del giudizio, problematizzazione, consapevolezza di punti di vista differenti ecc.), sia sul piano *affettivo* (decentramento, empatia, capacità di ascolto, analisi delle emozioni in gioco ecc.).

Coloro che vengono da lontano e che entrano nei servizi per tutti non portano con sé differenze e schemi culturali precostituiti e immobili nel tempo, ma esprimono piuttosto *frammenti culturali in movimento*. E ognuno li vive e li trasforma, in maniera diversa e singolare, dal momento che :“La cultura non è solo un elefante -il grande sistema simbolico che sorregge una data società e che noi ereditiamo dagli antenati - ma è anche una libellula, il frenetico battito di ali invisibili che accompagna le minuzie della vita di ogni giorno e che definisce la singolarità e il “volo” di ciascuno”. (Mantovani 2004) .

La variazione culturale e la difformità dei cammini che possiamo rintracciare nell'una e nell'altra storia sono importanti e imprevedibili. L'esperienza e l'incontro con adulti e bambini che vengono da lontano ce lo confermano ogni giorno. Abbiamo appena definito un certo “copione” cognitivo entro il quale collocare le storie di chi arriva dalla Romania o dal Perù, quando la relazione con altre persone della stessa provenienza disconferma le nostre certezze. Così come è arduo, per non dire impossibile, definire in maniera univoca la “cultura italiana”, è altrettanto impossibile rinchiudere le biografie e le singolarità di ciascuno entro gli schemi rigidi di un'appartenenza definita una volta per tutte.

Aprire le menti, aprire il cuore

L'approccio interculturale e le forme della mediazione che ad esso si richiamano possono servire, dunque, non tanto e solo a descrivere le specificità culturali, quanto a migliorare e

sostenere la relazione in contesti multiculturali, rintracciando in ognuno analogie e differenze, corrispondenze e diversità. La definizione di un progetto educativo come “multiculturale” o, viceversa, “interculturale” non è un’astratta discussione fra specialisti, ma connota le modalità di intervento e l’operatività, rendendo espliciti i riferimenti teorici e gli approcci ai quali ci si richiama.

Rende anche chiari i soggetti ai quali ci si indirizza.

In pratica, quando si mette l’accento sulle “culture dei bambini stranieri” si tende a sviluppare progetti e azioni di informazione e conoscenza sui Paesi d’origine o interventi specifici di accoglienza degli alunni inseriti da poco tempo. E quindi scelte pedagogiche di tipo multiculturale. Adottare l’approccio interculturale significa invece agire sulle due dimensioni dell’incontro: quella affettiva e quella cognitiva e significa educare tutti alla comprensione delle diversità “...dal momento che la pedagogia interculturale, nella sua accezione più forte, viene a coincidere di fatto con la missione stessa della scuola e dei servizi educativi nel tempo della pluralità. Il problema della comprensione è infatti diventato cruciale per gli esseri umani. Insegnare la comprensione è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell’umanità (Morin, 2001). Missione che presuppone, per dirla ancora con Morin, arte, fiducia e amore e che cerca di:

- fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affondare i problemi multidimensionali;
- preparare le menti ad affrontare le incertezze, scommettendo per un mondo migliore;
- educare alla comprensione e alla relazione fra vicini e lontani;
- insegnare l’affiliazione al proprio paese e all’Europa, alla sua storia e alla sua cultura;
- insegnare la cittadinanza terrestre nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali (Morin, 2000).

La nave di Argo

Nei servizi e nella scuola delle città multiculturali si cerca, sempre più faticosamente, di dare risposta a bisogni individuali e specifici dei bambini e degli adulti che vengono da lontano. Domande di orientamento, accoglienza, acquisizione della nuova lingua, riconoscimento di frammenti culturali, valorizzazione dell’idioma d’origine: verso queste sollecitazioni e attese si sono indirizzate la progettazione e le attenzioni pedagogiche.

Maggiormente in ombra sono rimaste, come abbiamo visto, le trasformazioni che stanno avvenendo nel contesto che accoglie, negli spazi condivisi, nelle reciproche

rappresentazioni, nelle modalità del vivere insieme. Pur se non dichiarato, nei fatti, l'approccio è stato ed è soprattutto di tipo compensativo, volto a colmare lacune, fornire competenze di base, "attrezzare" in maniera sommaria per un cammino negli apprendimenti comuni. Tutto questo è naturalmente cruciale e ineludibile. Ma non è sufficiente se, parallelamente, non si indirizzano l'attenzione e l'azione verso la comunità che accoglie, i suoi cambiamenti, le forme di chiusura e distanza, i segni dell'apertura e della reciproca "contaminazione".

Una pedagogia della convivenza interculturale, attenta dunque agli spazi, formali e informali dell'incontro, deve promuovere la capacità di conoscere le differenze, tollerare l'incertezza, porre e porsi domande e costruire insieme il cammino e le risposte.

Il viaggio alla scoperta delle diversità è segnato da "tappe" che passano attraverso le fasi del contatto, dell'incontro e dello scambio. Il confronto con le altre culture costringe inoltre a riconoscere il significato e i caratteri della propria cultura e aiuta a distinguere tra aspetti determinati e ereditati e aspetti condizionati dalla storia dell'individuo. La cultura di ogni gruppo umano si trasforma con il tempo, anche se non sempre sappiamo essere coscienti di questi cambiamenti e stratificazioni. "Qualsiasi cultura viva è simile alla mitica nave di Argo. Il suo viaggio era durato così a lungo che tutte le sue parti erano state cambiate: assi, funi, vele... Eppure era sempre la stessa nave. Una cultura che non cambia è una cultura morta" (Todorov 2012).

La situazione multiculturale nella quale crescono oggi le nuove generazioni può diventare un'occasione di scambio interculturale a patto che ciascuno possa decentrarsi senza temere di perdersi, incorporare le differenze nella consapevolezza della propria identità, costruire un contesto comune senza negare la propria storia.

Riferimenti bibliografici

M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Milano 2004

Z. Bauman, *La società individualizzata*, il Mulino, Bologna 2002

D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*. Nuovi sguardi, competenze, percorsi, Angeli, Milano 2002

G.Favaro, L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Zeta*, Angeli, Milano 2004

G.Favaro, *Capirsi diversi*, Carocci, Roma 2004

G.Mantovani, *Intercultura*, il Mulino, Bologna 2004

E.Morin, *Una testa ben fatta*, RaffaelloCortina, Milano 2000

E.Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello-Cortina, Milano 2001

M.Tarozzi (2006), (a cura di), *Il senso dell'intercultura*, IPRASE Trentino