

# Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola

---

di Luca Agostinetti

---

## Abstract

*Il contributo muove dalla constatazione critica di un diffuso immaginario “velante” la diversità culturale, e di come (ingenuamente) tanta pedagogia e pratica scolastica abbiano solo saluto opporre antitetiche immagini di diversità, senza accorgersi che il terreno (di superficie) sulle quale esse agivano è parte sostanziale del problema.*

*A partire da una postazione epistemologica è però possibile riguadagnare un'intercultura intesa come progetto trasformativo a responsabilità pedagogica, potendo così uscire dalle secche tanto della retorica quanto dell'azione didattico-educativa incapace di incidere nella pratica. Per far ciò, sono tre le condizioni che vengono sviluppate nel contributo: “svelare” la realtà (conoscendola e abitandola), chiarire le indispensabili direzioni di senso e, infine, tracciare le possibilità di un concreto percorso educativo nel quale l'intercultura si trasforma da evento laterale a innervatura profonda della pratica scolastica ad ogni suo livello. Perché l'intercultura non si aggiunge, ma fa la scuola di oggi.*

Parole chiave:

**pedagogia interculturale, pratica scolastica, progetto didattico, diversità culturale, immagine-immaginazione**

*This paper starts with a critical analysis of the “veiling” imaginary related to cultural difference, and the way in which (ingenuously) a lot of pedagogy and classroom practice have only contrasted antithetical images of it, without realizing that (the surface of) the ground on which they act is a substantial part of the problem.*

*However, from a solid epistemological position, it is possible to regain intercultural education in term of a pedagogical-orientated, responsible, transformative project, thus stepping back from rhetorical discourse and from educational action which turned to be ineffective in practice. To do this, three conditions need to be met to do so: to “unveil” reality (knowing it and staying in it); to clarify pedagogy essential purposes; and, finally, to developed and implement practical educational process at school, in which inter-culture is transformed from a side event to a deep structure of classroom practice at every level. Because inter-culture is no extra option, but rather today's school.*

Keywords:

**intercultural education, classroom practice, teaching project, cultural difference, image-imagination**

# Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola

## 1. Il problema del velo

Leggendo questo titolo, nel quadro di un articolo che parla di intercultura, ciò che probabilmente viene in mente è l'immagine del velo indossato dalle donne islamiche: a seconda di ognuno, sfumature che vanno dal *hijab* fino al *burqa*. Benché con il termine “velo”, nel nostro titolo ci riferissimo a tutt'altro – come a breve spiegheremo – si è voluto approfittare dell'equivocità del termine per mettere a nudo un primo aspetto tipico e insidioso di ogni discorso sulla diversità culturale: il suo procedere per immagini. Immagini “velanti”, diremmo meglio, e tendenzialmente semplificatorie.

Apparentemente sembrerebbe non esserci nulla di male. Di fronte ad una realtà così complessa da apparirci confusa e contraddittoria, la nostra tendenza alla comprensione ci porta a delle rappresentazioni semplificate, a visioni sintetiche e comprensive di realtà ampie. Eppure siamo lontani dall'esercizio autentico della nostra capacità di immaginazione (intesa anche come “intuizione” – cfr. Milan, 2007): riducendola in quelle immagini ricorrenti – di cui media, discorsi e senso comune abbondano – noi sospendiamo (non esercitiamo) la nostra potenzialità di visione e di comprensione, ossia di quell'arte dell'immaginare, come magistralmente ci indicava già Viktor Borisovi Šklovskij (1919) che è propria del vedere oltre “l'imballo” dell'oggetto, al fine di coglierne l'essenza.

È chiaro che ci stiamo riferendo a qualcosa di ampiamente noto e che in definitiva sta alla base del di ciò che già Allport (1954) individuava come fondante il pregiudizio etnico in senso negativo, definendolo come «l'atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente ad un gruppo, e che pertanto si presume in possesso di qualità biasimevoli generalmente attribuite al gruppo medesimo» (p. 10). Il pregiudizio, non come errore cognitivo ma in tutta la sua valenza razionale e sociale (Van Dijk, 1987), allora si fa *immagine* (Eckmann, Eser Davolio, 2009), attraverso “manufatti linguistici” che etichettano la realtà anziché esplorarla (Cepollaro, 2008).

Sofferamoci ancora sull'umanissima necessità di semplificare l'esistente per comprenderlo, di usare – permettendoci di prendere a prestito il significato kantiano di questi due termini – la categorizzazione “intellettuale” per fornire materiale lavorabile sul piano della “ragione”. In sé, esso è un processo legittimo e necessario, laddove le semplificazioni “intelletuali” forniscono materiali utili ad una sintesi di “ragione”, quale procedimento di comprensione del reale (Bateson, 1988).

Ma in materia di alterità culturale, la nostra è davvero volontà di conoscere

e capire? È autentica tensione gnoseologica? O piuttosto ha a che fare con l'impellente istanza di darci una spiegazione a noi utile, non dissonante con il mondo culturale in cui siamo immersi, ma piuttosto conforme (conformistica) a questo (Bauman, 1999)? Qui pare che "l'onestà intellettuale" abbia poco a che fare a fronte della rassicurante ricerca di *conferma* di quello che già sappiamo. Categorizziamo il reale in immagini semplici che funzionano come tessere di un puzzle in cui la trama è già data: prendiamo quelle che si incastrano nella nostra cornice, senza per giunta avere coscienza di questa matrice che ci guida nella selezione, che regge l'incastro. Tale matrice entra nell'ovvio del "senso comune", ossia in quella forma potentissima di sapere che non abbisogna d'essere dimostrato per essere considerato vero (Sacks, 2007).

Non servono molti sforzi per appurare la natura di quella invisibile *cornice* di significato (*frame*, esattamente nel senso goffmaniano del termine) che racchiude la nostra concezione di alterità culturale, soprattutto quando questa segna dal di dentro la nostra quotidianità, come nel caso dell'immigrazione. La cornice significativa è quella di una minaccia sinistra e incombente (Costa, 2002), da stigmatizzare a da cui prendere le distanze (Gallisot, Kilani, Rivera, 2001) tutta giocata sulla contrapposizione noi/loro (Binotto, Martino, 2005; Ghirelli, 2005), così in accordo a quella "grammatica della paura" (Bauman, 2006) da rendere normale la contiguità semantica del tema "immigrazione" a quello della "sicurezza". In questo modo non vi è nulla di strano se la produzione linguistica e di immagini sull'immigrazione (e in essa della diversità culturale) si gioca, da un lato, nel sistematico ricorso al linguaggio bellico ("invasione", "contrasto", "fronteggiamento" ...), dall'altro, nell'utilizzo di toni enfatici (non "arrivo" ma "ondata", non "tensioni sociali" ma "scontri tra culture" ...).

Ecco allora che le nostre facili immagini sulla diversità culturale non cadono nel vuoto, ma si strutturano attorno a quella cornice invisibile che, infine e senza rendercene conto, concorriamo a rafforzare. La donna islamica necessariamente velata, il bambino cinese bravo in matematica, il marocchino indisciplinato, l'albanese violento, il ghanese con il ritmo nel sangue, la comunità cinese chiusa in se stessa, le donne straniere che non vengono lasciate uscire di casa, l'egiziano che quindi è un buon pizzaiolo, il rumeno che quindi è portato alla manovalanza edile come il sik al lavoro nella stalla, ... sono tutte immagini lontane dall'esser neutre e, in definitiva, dall'essere innocenti. Sono semplificazioni tali dal disciogliere pressoché del tutto una qualsivoglia significanza, generalizzazioni così aleatorie dal valer sempre e mai, per ognuno e per nessuno. A cosa servono realmente semplificazioni così acerbe, e allo stesso tempo, così impalpabili? A cosa, se non al non doverci interrogare sulla sostanza velata da quelle immagini, che in questo modo possiamo incasellare senza sforzo nella cornice invisibile dei nostri più facili (pre)giudizi?

Di certo, tali immagini non hanno un valore conoscitivo, nemmeno sul piano sociale, figuriamoci su quello pedagogico. Perché se è sempre sbagliato sviare il cammino dell'incontro con l'altro da sé prendendo queste scorciatoie mentali, se per chiunque è un inganno scambiare questi artefatti intellettuali

come ragioni conoscitive, ciò è persino drammatico quando chi le compie è investito di una qualsiasi responsabilità pedagogica. In questo caso, stante il rapporto di potere insito in ogni contesto educativo, l'approccio semplificato descritto – a maggior ragione se non consapevole, nella forma della “logica irriflessa” (Agostinetto, 2014a) – mina alle radici lo sviluppo della relazione educativa, recidendo il suo supposto e fondamento: la semplice possibilità dell'incontro (Agostinetto, 2002).

## 2. L'intercultura oltre il velo

Non vorremmo apparire disfattisti, dato che, al contrario, riteniamo che l'analisi critica, se realistica, sia l'unica dalla quale poter partire per un autentico cambiamento. Inoltre, non possiamo certo ignorare che gli ultimi anni sono stati segnati anche da meritevoli avanzamenti sia sul piano teorico che su quello delle pratiche, seppure in termini non molto organici e con una rilevante eterogeneità territoriale (Agostinetto, 2014b; Tarozzi, 2015).

Tuttavia quello che qui vogliamo segnalare è un comune equivoco di fondo. Complice un persistente spirito retorico di tanta pedagogia interculturale (anche accademica), le pratiche educative e didattiche paiono essersi concentrate (e in parte fermate) sugli aspetti maggiormente in contrasto con il presunto ideale interculturale: di fronte all'inaccettabilità di un immaginario criminalizzante la diversità culturale, evocante pregiudizi e atteggiamenti di chiusura si è reagito proponendo un diverso immaginario (ideale), contrapposto a quello e con l'intento d'esserne antidoto.

Sembra non esserci nulla da eccepire, ma in realtà ciò ingenera significative problematicità. È chiaro che l'intercultura (in quanto pedagogia) si pone in un orizzonte assiologico ed ha sempre un portato (anche) utopico (Pinto Minerva, 2002; Milan, 2007). Anzi, per certi versi, nel caso dell'intercultura è la carica ideale che ne ha originato lo sviluppo, ma proprio per questo essa non abbisogna d'enfasi, pena il proprio esaurirsi sul solo piano etico-morale (o moralizzatore) e il conseguente distacco dalla contingenza del reale e delle sue problematiche.

Appiattita su un solo piano ideale, l'intercultura diviene sterile: rischiamo d'essere tutti d'accordo, facilmente d'accordo. Ma come, se non a parole e in termini generici?

Messa in pace la coscienza di chi si sente chiamato ad un'azione interculturale, nulla è ancora risolto, poiché le dinamiche multiculturali attengono ai vissuti, alle piccole difficoltà e incomprensioni di ogni giorno, ossia al piano di una realtà ben più pericolante di quella affrescata dalla retorica interculturale. In questo modo, l'educazione interculturale funziona come un'arma per il cambiamento caricata a salve: sulle prime può essere persuasiva e destare attenzione, ma finisce per non essere presa sul serio e per apparire come innocua.

L'intercultura rischia così di allontanarsi proprio dagli interlocutori ai quali vorrebbe parlare, di non incidere sui loro comportamenti, ma (come

per ogni altro “dover-essere” sociale) di creare, nella continua somministrazione, assuefazione. Si crea così una sorta d’insensibilità alla questione interculturale giocata su un immediato consenso superficiale, dietro al quale le inquietudini e i dubbi non vengono toccati. Allora il discorso interculturale alla lunga può anche infastidire, annoiare o essere percepito come colpevolizzante, con il risultato non solo di non avere alcuna presa educativa, ma di socializzare a un *doppio registro: pubblico*, dichiarato sui più nobili sentimenti, e *privato*, mosso dalle proprie irrisolte inquietudini e dagli istinti meno confessabili.

Nella pratica, la forma che assume tale immaginario retorico sull’intercultura (Favaro, Luatti, 2008) è quello dei progetti scolastici estemporanei, tutti giocati sui buoni sentimenti da “mettere in scena” a consumo delle famiglie, della comunità, del personale tutto della scuola e, si vorrebbe, degli alunni. Tali progettualità sono talmente laterali alla quotidianità scolastica e alla vita di ogni giorno dall’apparirne sostanzialmente estranee. Non incidono né nel vedere la realtà meglio di quanto le più comuni immagini già velano, né nel riuscire ad immaginarla davvero diversa. Non solo, ma anche sul piano scolastico, tali progettualità non agiscono né sui metodi e contenuti degli insegnamenti, né sulla dimensione di socializzazione (orizzontale e verticale) che la scuola – in chiave di educazione alla relazionalità – dovrebbe proporre. A ben vedere, sono iniziative e progetti spesso strutturati in modo molto chiaro su quell’immaginario comune dell’alterità culturale di cui parlavamo all’inizio di questo scritto, riproposto in chiave ingenuamente folkloristica o marcatamente etnica (Fabiotti, 1998; Aime, 2004; Lorcherie, 2004), talvolta con tratti esterofili e talaltra con un piglio che non può non farci tornare alla mente le critiche di Said (1978), un piglio quasi neocoloniale.

Il punto è che questo genere di approcci e progettualità interculturali non fanno altro che porsi a livello di un immaginario superficiale: si intende disarmare l’immagine sbagliata dell’altro con la forza di una diversa immagine, senza accorgersi che non ci si è spostati da quel medesimo livello di superficie. Non ci si rende conto, in altre parole, che il terreno sul quale si agisce è parte viva del problema, e accettandolo come condizione non si fa altro che confermarlo. L’intercultura è l’immagine sull’altro, che non tocca la sua sostanzialità, né la nostra. Seppur da un diverso (“buono”?) immaginario, l’altro rimane velato.

### 3. Progetto a responsabilità pedagogica

Per superare questa *impasse*, dobbiamo ritornare al tema fondamentale della concezione epistemologica dell’intercultura, sia in chiave aletica che in quella epistemica, ribadendone – secondo la nostra prospettiva – la natura radicalmente pedagogica. Assumiamo, in termini espliciti, la pedagogia in quanto *scienza pratico-prescrittiva* (Dalle Fratte, 1986, 2004; Pellerey, 1998; Scaglioso, 2009), la quale ha come proprio specifico l’azione educativa (e non l’educazione in generale). La pedagogia è prescrittiva nel senso che, «in ordine alla

coerenza fra l'intenzione e l'azione stessa e infine in ordine agli effetti che tali azioni producono» (Dalle Fratte, 2005, p. 82), procede per forme concrete d'azione giustificata. Tale giustificazione si dà nei due sensi – solo apparentemente contrapposti – degli assunti e dei risultati: l'azione si giustifica, seppur in termini diversi, sia per le ragioni da cui muove (assunti teorici, assiologici, logici ed epistemologici), sia per i raggiungimenti (“causativi”) a cui perviene (Agostinetto, 2013).

L'assunzione “pratico-prescrittiva” della pedagogia come sapere scientifico, impone pertanto di non poter prescindere dalla reale efficacia dell'azione educativa (teleologicamente orientata e realizzata secondo rigore logico e procedurale), sicché se tale efficacia, come abbiamo visto, manca, allora è da essa che dobbiamo partire, poiché un'intercultura che non incide sulla realtà, che non educa le persone a pratiche e visioni inclusive, davvero non serve.

In questa chiave, l'interculturalità va intesa come la risposta educativa ai cambiamenti e alle problematiche contemporanee di integrazione/inclusione tra le diverse provenienze culturali espresse dalle società complesse (Grant e Brueck, 2011). L'educazione interculturale può dunque essere definita come *il progetto pedagogico (trasformativo e intenzionale) sulla realtà multiculturale* (Agostinetto, 2009), la cui finalità è la promozione di un arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle comunanze (di fondo e prospettive) e delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità (Milan, 2007). La prospettiva quindi non deve essere né riparativa né superficiale, ma radicalmente educativa: per difendersi dalle letture “velanti” ma seducenti, per assumere appieno paure e fatiche e per superare i propri pregiudizi non basta un'esortazione né una semplice razionalizzazione, ma è necessario un tipo di lavoro decisamente più profondo, che sveli gli “abiti mentali”, che smuova le concezioni e le convinzioni attraverso una rilettura degli assunti e un raffronto con ragioni diverse rispetto a quelle più immediate e di comodo. È chiaro che questo tipo di lavoro non-superficiale è un lavoro di ordine educativo: è in questa chiave che l'intercultura assume propriamente la sua forma pedagogica, non se viene considerata una auspicabile ma imponderabile caratterizzazione del contesto (magari innescata dall'ordine delle differenze in gioco), ma se viene riconosciuta quale esito di un processo complesso a carattere educativo. Ed è per tale motivo che riteniamo allora legittimamente di poter definire l'intercultura come *progetto trasformativo a responsabilità pedagogica*.

#### 4. Trasformare la realtà è abitarla

È l'essere pedagogia a obbligarle l'intercultura nel verso progettuale. Ma se l'intercultura è progetto pedagogico, significa che essa deve saper comporre le due istanze sulle quali ogni progettualità si fonda: l'ora e l'allora, l'esistente e il non-ancora-esistente. La tensione di ogni progettualità (senz'altro pedagogica, ma non solo) è infatti quella trasformativa: è perché, con le parole di Bertolini, “non ci si accontenta dello stato presente [...], ma si tende a supe-

rare tale stato per realizzare un livello di vita superiore” (1996, p. 14). Questo intento trasformativo (al medesimo tempo, dotato di valore e perseguibile nella pratica), ci pare debba implicare almeno tre condizioni, sulle quali vorremmo conclusivamente soffermarci:

- “assunzione del” e “accessibilità al” reale (la multiculturalità);
- un “valore” verso il quale orientare teleologicamente il reale (i fini della pedagogia interculturale);
- un percorso migliorativo situazionato e percorribile (il progetto interculturale a scuola).

Partiamo dalla prima delle tre condizioni ricordate: l’intercultura muove dall’assunzione e dalla comprensione della *realtà multiculturale*. Sebbene, particolarmente in Europa, l’emersione del tema interculturale sia conseguente alla progressiva definizione multiculturale dei contesti sociali ed educativi (Campani, 2000), quest’ultima appare alquanto sfuggente, se non proprio malintesa, non solo dalla gente comune, ma anche nelle progettualità interculturali. Come abbiamo avuto modo di ricordare anche poco sopra, il discorso interculturale si è affrettato ad articolarsi in un’immagine ideale dell’alterità e delle dinamiche multiculturati, senza però indagarle realmente e senza coglierne la complessa ambivalenza capace di innescare sia problematicità che potenzialità. Non si è sostato abbastanza a lungo, in altre parole, su quella soglia anche scomoda del reale, come se la cosa più importante fosse stata quella di prendere una posizione. Ebbene, anche perché questa ci possa essere realmente, è necessario partire proprio dall’assunzione del reale e da una paziente ricerca di comprensione. Accedervi non è facile, ma è da qui che ogni tensione interculturale dovrebbe muoversi: dal “dis-velamento” della multiculturalità come comunemente la immaginiamo, a partire dall’uso degli strumenti più semplici: ci riferiamo, ad esempio, alla vastissima mole di dati macrosociali che abbiamo letteralmente a portata di mano. Non è possibile che un insegnante o un educatore in questo campo sia sguarnito nei confronti degli elementi minimi di inquadramento della realtà multiculturale europea, nazionale e regionale. I dossier statistici disponibili (in primis quello annualmente fornito dal Centro Studi e Ricerche IDOS) forniscono in termini molto semplici le principali coordinate dimensionative del fenomeno migratorio, della sua evoluzione, stato e andamento. Non avere idea di quanti siano gli stranieri in Italia, di chi siano, della componente femminile, dell’universo dei minori e delle seconde generazioni, del ruolo giocato nel mondo del lavoro e dei servizi impedisce di avere gli elementi minimi e necessari (anche se non sufficienti, s’intende) per un qualsiasi discorso educativo che abbia velleità di realismo. L’assenza di queste comprensioni non è neutra: crea dei vuoti nient’affatto ermetici al sovrabbondante flusso di pseudoconoscenze, informazioni parziali e eclatanti, luoghi comuni e pregiudizi (Eckmann, Eser Davolio, 2009). Non è dunque una questione di nozionismo o di pedanteria, quanto piuttosto di metodo: cercare elementi per dimensionare il quadro sociale in cui siamo inseriti, significa non solo guardare la realtà vicina a noi con lenti

migliori, ma abituarci ad esserne attenti, ad esercitare curiosità e introspezione. Significa, in altre parole, imparare a riconoscere il velo del nostro comune immaginario e poter provare a scostarlo per meglio afferrare quella realtà che, nel concreto della nostra classe scolastica, del nostro “piccolo” contesto d’azione, ci proponiamo di educare in prospettiva interculturale.

Accedere al reale, anche con gli strumenti della nostra conoscenza, oltre a quelli dell’intenzione, è un modo per “stare” nel reale e abitarvi. E abitare la realtà è una condizione necessaria per chi ha la pretesa di educare verso un suo possibile cambiamento.

## 5. Il senso del cambiamento

La seconda condizione per perseguire un intendimento trasformativo in chiave progettuale è quella della determinazione giustificata e persuasiva della direzione verso la quale promuoverlo. Ci riferiamo alla questione assiologica: se è vero che non è possibile fare alcuna pedagogia senza un riferimento finalistico (Dalle Fratte, 1986, 2004; Galli, 1989), è altrettanto vero che il discorso dei fini è proprio quello che maggiormente contraddistingue la visione pedagogica rispetto a quella di altri approcci sulle medesime problematiche. Come progetto pedagogico sulla multiculturalità, l’educazione interculturale è guidata da una serie di finalità fondamentali volte al riconoscimento della diversità secondo una prospettiva umanamente valorizzante e socialmente inclusiva. L’articolazione compiuta di tali finalità è un esercizio che non può trovare spazio in questo scritto e necessariamente rimandiamo altrove tale analisi (si vedano, tra gli altri, Milan, 2007; Agostinetto, 2008; Portera 2013). Basti qui sfiorare quelle che a nostro avviso possono essere considerate alcune direzioni fondamentali:

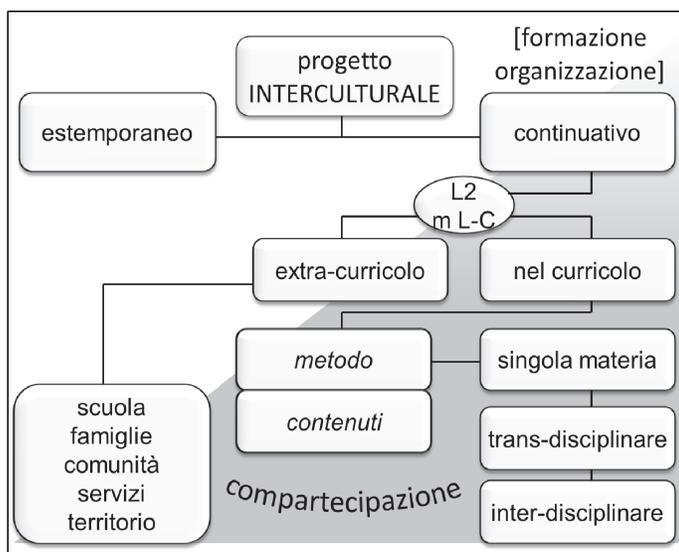
- *Educazione all’apertura e al decentramento*, quale presupposto per il superamento della precomprensione riduttiva dell’altro e della sola tolleranza (Fiorucci, 2005) per approdare a quella “convivialità delle differenze” (Macchietti e Ianni, 1996) che nell’aprirsi a noi stessi ci consenta, nel contempo, di «dimorare presso l’altro» (Ricoeur, 2001, p. 78), per arrivare a nuove e più comprensive “epistemologie dei singoli e dei gruppi” (Ogbu, 1999) e allo sviluppo di un autentico pensiero “complesso” (De Mennato, 1999; Morin, 2001) e “interculturale” (Pinto Minerva, 2002);
- *Educazione al dialogo e alla mediazione*, per riappropriarsi di quella forma di incontro profondamente umana che è il dialogo autentico, «come spostamento da sé e avvicinamento all’altro» (De Luigi, 2015, p. 120). Se il confronto non è per l’uso o la sopraffazione dell’altro, l’atteggiamento nei confronti delle inevitabili difficoltà di composizione della diversità umana (prima che culturale) deve essere quello mediativo (Cima, 2005), inteso come “risposta convergente al rialzo” (non “al ribasso”) e come capacità di “saper essere-stare-agire tra” (Cestaro, 2013) gli spazi di possibilità di questa medesima diversità.

- *Educazione all’Alterità*, perché il caleidoscopio delle diversità non deve far smarrire l’essenziale: la comunanza nell’essere persona deve costituire il monito insuperabile contro ogni riduzionismo e strumentalizzazione dell’altro-da-noi in quanto migrante, pericolo, forza lavoro, o semplicemente complicità didattica. Si tratta allora di educare a superare le nostre piccole visioni e a convergere su tale fondamentale statuto antropologico, a partire dal suo riconoscimento in chiave relazionale (Mounier, 1964; Lèvinas, 1980; 1998; Ricoeur, 1996; Riva, 1999; Buber, 1993);
- *Educazione ai diritti e alla cittadinanza*, poiché per rifuggire l’esito retorico, l’intercultura deve svolgersi in forme concrete di realizzazione, nell’affermazione pratica dei diritti umani (Macinai, 2015) e della giustizia sociale (Tarozzi, 2015) che riteniamo oggi non possano darsi se non per il tramite di un ripensamento della cittadinanza che sia “a misura di persona” e che consenta l’esercizio democratico di partecipazione al bene comune. Sia chiaro, tutto ciò in un’ottica di reciprocità: non si tratta di assolutizzare i diritti dei migranti o delle minoranze, quanto di affermare quelli collettivi (in quanto umani), poiché gli uni (quelli delle minoranze) rispecchiano e realizzano gli altri (Elamé, 2006).

A chiosa di questa succinta panoramica sulle principali finalità interculturali, ci preme sottolinearne in modo particolare un aspetto. Spostando solo di un poco la prospettiva, ci accorgiamo che tali fini non possono essere considerati interculturali in senso stretto (esclusivo), ma che al contrario debbano essere riconosciute come finalità trasversali e ineludibili della scuola dell’oggi e, più in generale ancora, dell’educazione contemporanea *tout court*. Questo è un lato affascinante ed emblematico dell’intercultura: quello di apparire come istanza particolare, ma d’essere invece uno specchio profondo che restituisce le istanze educative più fondamentali e trasversali della contemporaneità.

## 6. Il progetto interculturale a scuola

La terza condizione che indicavamo per perseguire, in chiave pedagogica, un intendimento trasformativo, è quella dell’individuazione di un percorso concreto per la sua realizzazione. Ci riferiamo al progetto in senso stretto, quale forma realizzabile di intervento sulla realtà, che muove da quest’ultima (prima condizione) e che si significa per la direzione a cui tende (seconda condizione). Circostanziando il nostro discorso al mondo scolastico e per la centralità che esso riveste (Loiodice, 2015), tentiamo di proporre uno schema di sintesi per compendiare i livelli e la logica entro la quale il progetto interculturale dovrebbe essere pensato ed agito nella scuola.



In primo luogo, la progettualità interculturale deve configurarsi come una dimensione quotidiana e strutturante l'essere e il fare scuola, per perdere quei pericolosi – ma ancora resistenti – caratteri di *estemporaneità* (causa di improvvisazione), di mera *aggiunta* all'ordinario (che la configura come “corpo estraneo” al “normale” fare scuola) e di *emergenza* (ingiustificabile a fronte dell'andamento del fenomeno migratorio e della progressiva stabilizzazione dei cittadini stranieri residenti sul nostro territorio).

Se la multiculturalità è la condizione ineludibile dell'oggi e se l'intercultura non è la pedagogia per o degli stranieri, ma la comune istanza educativa di chiunque viva in contesti eterogenei e complessi, il progetto interculturale a scuola dovrà essere strutturale e strutturante la normalità dell'essere e del fare scuola oggi, permeandone non solo gli aspetti *didattici*, ma anche quelli *organizzativi* e di *formazione* docente (su questi ultimi due concetti, sui quali non sono qui possibili sviluppi, si vedano – a titolo d'esempio – rispettivamente Comin, 2007; Agostinetto, 2009, 2014b).

Assunta questa prospettiva, risulta allora meglio inquadrabile lo snodo della prima accoglienza e del ricorso ai dispositivi di didattica dell'italiano come Lingua Seconda e della mediazione linguistico-culturale. Tali aspetti, proprio dagli insegnanti, vengono spesso sovrastimati, un po' perché la più recondita paura rimane quella della incomunicabilità linguistica, un po' per la tentazione di “delega” ad esperti di ciò che in definitiva si rischia di vedere solo come un problema. Ma evidentemente, tali atteggiamenti sono sbagliati, e lo sono sia per ragioni sociali che per motivazioni pedagogiche. Per quanto riguarda le prime, dobbiamo constatare come il fenomeno migratorio in Italia abbia avuto negli ultimi anni una rapida evoluzione verso una situazione inedita, benché ambivalente: da un lato, infatti, dobbiamo riconoscere una presenza stabile di stranieri nel nostro Paese, fatta di un significativo cumulo di anni sul territorio, di integrazione sociale, lavorativa e scolastica, di sempre

meno migranti e sempre più seconde generazioni, tale per cui gli alunni stranieri delle nostre scuole sono nella maggior parte nati in Italia, hanno frequentato l'asilo nido e sono già inseriti in una rete sociale nella quale l'italiano è la lingua veicolare (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2015). Dall'altro, intersecata a questa stabilità, vecchi fenomeni che evocano ancora drammi e diritti negati assumono la forma di nuove emergenze, come quelli dei continui sbarchi nel Mediterraneo, dei rifugiati e dei Minori Stranieri Non Accompagnati Richiedenti Asilo (Agostinetto, 2015a, 2015b). Il quadro che ne esce è da tempo ben diverso da quello del bambino straniero arrivato da chissà dove fin alla nostra aula e che nulla sa della lingua e della cultura che trova. La dimensione di alterità culturale rimane peculiarmente significativa, ma si gioca su altri e più raffinati livelli (a partire da quello affettivo-familiare) e si interseca a dimensioni altrettanto (se non a volte più) rilevanti ed esplicative, come quella della condizione economico-sociale.

Oltre a ciò, vi sono ragioni pedagogiche per non appiattare la tensione interculturale sulle sole dimensioni di "pronta" accoglienza, dato che, come abbiamo precedentemente argomentato, l'intercultura è un'istanza trasversale che pertanto deve strutturare tutto l'impianto educativo-didattico della scuola. Ecco allora che la progettualità interculturale non può rimanere "strozzata" in questo snodo, imprescindibile laddove necessario, ma che necessita d'essere superato affinché la tensione interculturale innervi tutta l'ordinarietà del fare scuola.

## 7. L'intercultura fa scuola

Su questo piano, ci muoviamo su un versante più strettamente curricolare ed uno che potremo definire extracurricolare. Quest'ultima distinzione, ben opinabile in termini generali, diventa utile considerando la storia e la realtà dell'intercultura nelle nostre scuole. Come ricordavamo in precedenza, essa infatti si è spesso mossa solo su un piano laterale e secondario rispetto alle ore e alle discipline scolastiche, aggiungendosi a queste come evento specifico o occasione di sensibilizzazione. Tale spazio *extracurricolare* è ben utile e va senz'altro coltivato, ma oltre a non dover rimanere esclusivo, va necessariamente approfondito, di modo che la dimensione non strettamente disciplinare divenga occasione per aprire la scuola al contesto più ampio nel quale è inserita, coinvolgendo le famiglie, la comunità, i servizi e il territorio nel senso più allargato. Questo esercizio di "sconfinamento" della scuola, la trasforma in soggetto attivo e partecipe, contaminando positivamente un contesto ecologico dal quale non può che trarre, a sua volta, linfa.

Ma oltre a tale piano extracurricolare è indispensabile che la progettualità interculturale si estenda sul versante interno ad abbracciare tutto l'impianto *curricolare* della scuola. Partiamo quindi dal *metodo* didattico per riconoscere che l'approccio (variegato ma che qui consideriamo in senso estensivo) del *cooperative learning* (Comoglio, Cardoso, 2006; Bay, 2006) è quello che per propria natura meglio corrisponde alle istanze interculturali (Gobbo, 2010;

Lamberti, 2010) promuovendo apertura e decentramento, dialogo e mediazione, collaborazione e partecipazione. Se questo appare piuttosto intuibile, meno immediato è il fatto che l'intercultura sia opportunamente veicolabile anche per il tramite dei *contenuti* disciplinari, ossia per la modalità secondo la quale i medesimi possono essere organizzati e proposti (Giusti, 2014; Nigris, 2015). Eppure è un aspetto da tempo sottolineato da diversi autori (Demetrio, 1997; Tassinari, 2002; Rizzi, 1992; Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2008) ed ampiamente esemplificato nello specifico delle singole materie di insegnamento (si veda, a titolo d'esempio, l'ampia produzione editoriale raccolta nella collana dell'Editrice Missionaria Italiana coordinata da Antonio Nanni per il Centro Educazione alla Mondialità "CEM").

Dagli elementi illustrati possiamo evincere come l'intercultura possa e debba diventare un progetto articolato in ogni *singola disciplina* d'insegnamento, sia per il tramite degli aspetti didattici sia per quelli contenutisti. In questa chiave, gli insegnamenti diventano "luoghi" nei quali si esercita e si radica una "visione" interculturale capace tanto di abituare uno sguardo aperto, decentrato e complesso su ogni campo d'esperienza, quanto di intercettare proficuamente le occasioni nelle quali emergono le dimensioni più specificatamente relative all'alterità (anche, ma mai solo, culturali).

Seguendo la logica stessa del discorso interculturale, non possiamo tuttavia che spingerci oltre questo raggiungimento, per pervenire ad un livello ancora più utile, nel quale il progetto interculturale non si esaurisce all'interno delle singole discipline, ma – in termini più sinergici – le travalica in chiave *transdisciplinare*. Ecco allora che rimandi e connessioni tra materie consentono agli allievi di riconoscere la trama pedagogica (non solo interculturale) di un progetto educativo più ampio e inclusivo. Meglio ancora, ed è questo un po' il fine a cui tendere, quando tale progetto è compiutamente articolato tra tutte le discipline in modo organico e coerente (*interdisciplinare*): sarà così che le diversità di cui gli insegnamenti sono necessariamente fatti, costituiranno voci di un unico discorso educativo, nel quale la sua forza risulterà maggiore della semplice somma dei singoli sforzi. Lo vogliamo sottolineare per realismo: il problema non è solo (e forse non è tanto) quello di poter individuare una sinergica trasversalità metodologico-contenutistica tra le discipline, ma di inverarla nelle pratiche e negli atteggiamenti degli insegnanti che le veicolano, non sempre disponibili a ripensare metodi e contenuti della propria materia nell'ottica dell'attualità interrogante e spesso restii ad un'autentica ed esplicita condivisione progettuale con i colleghi. Eppure appare abbastanza vacuo predicare integrazione agli alunni se non sono in primo luogo gli insegnanti a praticarla nel quadro del proprio esercizio professionale.

Anche quest'ultimo appunto ci aiuta a rilevare due profondi aspetti di un'intercultura che sappia andare "oltre al velo" della superficialità e radicarsi nel progetto pedagogico scolastico. Il primo è il carattere della *reciprocità*: l'intercultura riguarda tutti, non solo alunni stranieri e italiani, ma insegnanti, operatori scolastici, famiglie e comunità. È di ciò che è tessuta la realtà multiculturale ed è a questo nuovo organico complesso che deve fattivamente rivolgersi l'educazione interculturale.

Il secondo aspetto è di qualità: tanto più profonda è l'innervatura interculturale scolastica (oltre la L2, oltre la sporadicità extracurricolare, oltre il solo metodo didattico e verso una tensione interdisciplinare) tanto più essa necessita e realizza un processo autenticamente partecipativo tra tutti i soggetti coinvolti, che in tal senso possiamo definire di *compartecipazione*. Tale dimensione è al medesimo tempo il miglior mezzo per perseguire la direttrice interculturale e il suo più fecondo risultato; non è solo un traguardo di «bellezza» (Agosti, 2003, p. 303), ma l'attuazione *pratica* del processo interculturale. Integrazione e inclusione, infatti, non ci interessano in quanto processi astratti, ma come attuazioni concrete che le persone nelle loro alterità/diversità possono realizzare e che, nella scuola non possono prescindere dal successo scolastico anche degli alunni stranieri (Archer, 2008) e dalla relativa riduzione del fenomeno della dispersione (MIUR-ISMU, 2015). Per questo l'educazione interculturale deve saper "consegnare" ai propri destinatari tale possibilità realizzativa, curando sapientemente le condizioni entro le quali incontro, dialogo e apprendimento possono avvenire e il processo compartecipativo inverarsi concretamente. Ed ecco che ancora, spingendoci sul piano pedagogico di un'intercultura concreta che sappia andare oltre al velo della superficialità, ritroviamo dimensioni profonde del discorso educativo, riconoscendo anche in questo nesso partecipativo quel legame «coesistitivo» (Borghini, 1964, p. 66) tra educazione e democrazia di cui già, in diverse circostanze storico-sociali, ci parlava Dewey (1919; 1959).

Ad essere *speciale*, oggi, deve dunque essere la nostra attenzione e capacità pedagogica di rendere *normale* l'educazione interculturale nella quotidiana pratica scolastica. Così facendo rispondiamo certo alle insuperabili circostanze di una realtà eterogenea e multiculturale, ma atualizziamo, nel contempo, le più profonde istanze educative dell'essere e fare scuola. L'intercultura non si aggiunge alla scuola, ma fa la scuola di oggi.

### Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2003). La didattica per l'intercultura: necessità di una riprogettazione pedagogica. In A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici* (pp. 299-305). Milano: Vita e Pensiero.
- Agostinetto L. (2002). Il contesto interculturale di classe. In C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione* (pp. 167-193). Milano: Franco Angeli.
- Agostinetto L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Agostinetto L. (2009). Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative. *Studium Educationis*, 2, 1, pp. 31-38.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2014a). L'intercultura che sa apprendere dagli errori. Inedite direzioni dell'educare possono emergere dagli errori che facciamo. *Animazione Sociale*, 285 settembre/ottobre, pp. 72-81.
- Agostinetto L. (2014b). La flessibilità come costituente e fine della pedagogia inter-

- culturale. In I. Giunta (a cura di), *FlessibilMENTE. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità* (pp. 79-114). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2015a). Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 173-202). Milano: Franco Angeli.
- Agostinetto L. (2015b). Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori* (pp. 339-346). Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014 del Convegno SIPED: "Pedagogia militante. Diritti, culture, territori". Pisa: ETS.
- Aime M. (2004). *Eccessi di cultura*. Torino: Einaudi.
- Allemann-Ghionda A. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In J. A. Banks (ed.), *The Routledge International Companion to Multiculturalism education* (pp. 134-145). London: Routledge.
- Allport A. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1954).
- Archer L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational "success"? An examination discourses of teachers and pupils in British secondary schools. *European Educational Research Journal*, 7 (1), pp. 89-107.
- Bateson G. (1988). *Verso un'ecologia della mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2006). *Paura Liquida*. Bari: Laterza.
- Bay M. (a cura di) (2008). *Cooperative learning a scuola nel XXI secolo. Confronto e sfide educative*. Roma: LAS.
- Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: Il Segnalibro.
- Binotto M., Martino V. (2005). *L'immigrazione nei media italiani*. Cosenza: Pellegrini.
- Borghi L. (1964). *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Calidoni P. et alii (2012). *Pratiche didattiche e diversità culturali. Una ricerca sul campo*. Roma: Carocci.
- Campani G. (2000). L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei. In F. Susi (a cura di), *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie esperienze e strumenti* (pp. 29-66). Roma: Armando.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2015). *Dossier Statistico Immigrazione 2015*. Roma: Edizioni IDOS Centro Studi e ricerche.
- Cepollaro G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.
- Cestaro M. (2013). *Educare "stando nel mezzo". Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup.
- Cima R. (2005). *Abitare le diversità. Pratiche di mediazione culturale: un percorso fra territorio e istituzioni*. Roma: Carocci.
- Comin A. (2007). Curricoli interculturali in una scuola interculturale. In G. Milan, *Comprendere e costruire l'intercultura* (pp. 107-131). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cotesta V. (2002). *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'altro nella società globale*. Bari: Laterza.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.

- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (2005). Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica. In A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorso interpretativi* (pp. 71-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Deardoff D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, pp. 241-266.
- Deluigi R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 113-130). Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (1997). *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*. Roma: Meltemi.
- Dewey J. (1959). *Il mio credo pedagogico*, a cura di L. Borghi. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1919).
- Eckmann M., Eser Davolio M. (2009). *Educare al confronto. Antirazzismo*. Lugano: Casagrande.
- Elamé E. (2006). Per un nuovo paradigma dell'educazione interculturale. In E. Elamé, J. David (a cura di), *L'educazione interculturale per uno sviluppo sostenibile* (pp. 15-27). Bologna: EMI.
- Fabietti U. (1998). *L'identità etnica*. Roma: Carocci.
- Favaro G., Luatti L. (2008). *Il tempo dell'integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (2015). The school and the Intercultural perspective. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 77-90.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gallisot R., Kilani M., Rivera A. (2011). *L'imbroglione etnico in quattordici parole chiave*. Bari: Dedalo.
- Ghirelli M. (2005). *L'antenna e il baobab. I dannati del villaggio globale*. Torino: SEI.
- Giusti M. (a cura di) (2014). *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gobbo F. (a cura di) (2010). *Il cooperative learning nella società multiculturale. Una prospettiva critica*. Bari: Unicopli.
- Grant C. A., Brueck S. (2011). A global invitation: Toward the expansion of dialogue, reflection, and creative engagement for intercultural and multicultural education. In C. A. Grant, A. Oortera (eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 3-11). New York: Routledge.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Lévinas E. (1998). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Loiodice I. (2015). Teaching cross-culture. The pedagogy of the dialogue 'beyond' ethnic groups. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 94-102.
- Lorcherie F. (2004). Discovering the ethnicized school: The case of France. In S. Luchtenberg (ed.), *Migration, education and change* (pp. 103-126). Abingdon, UK & NY: Routledge.

- Macinai E. (2015). Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 13-30). Milano: Franco Angeli.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Miur-Ismu (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*. Quaderni ISMU 1/2015. In <[http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto\\_alunni\\_cittadinanza\\_non\\_italiana\\_2013\\_14.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf)> (data ultima consultazione: 25/01/2016)
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari dell'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Nigris E. (a cura di) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano: Pearsons.
- Ogbu J. U. (1999). Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze. *Etnosistemi*, VI, 6..
- Pasquinelli C. (a cura di) (2005). *Occidentalismi*. Roma: Carocci.
- Pellerey M. (1998). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza praticoprogettuale*. Roma: LAS.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.
- Ricoeur P. (2001). *La traduzione*. Brescia: Morcelliana.
- Riva F. (a cura di) (1999). *Il pensiero dell'altro*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Rizzi F. (1992). *Educazione e società interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Sacks H. (2007). *L'analisi della conversazione*. Roma: Armando.
- Said E.W. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'oriente*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1987).
- Scaglioso C. (2009). *La pedagogia, una scienza pratica*. Perugia: Guerra.
- Šklovskij V.B. (2003). L'arte come procedimento. In T.Todorov (a cura di), *I formalisti russi. Teori derlla letteratura e metodo critico* (pp. 73-94). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1919).
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tassinari G. (2002). *Lineamenti di didattica interculturale*. Roma: Carocci.
- Van Dijk T. (1987). *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino.