

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Dipartimento di Scienze dell'Educazione



Dottorato di ricerca in “Metodologia della ricerca educativa”

IX Ciclo – Nuova Serie

TESI DI DOTTORATO

Dialogo interculturale e didattica: il luogo d'incontro

per la formazione degli alunni stranieri.

L'importanza pedagogica della narrazione

Coordinatore

Prof. Giuliano Minichiello

Dottoranda

Dott.ssa Maria Cioffi

Anno Accademico 2009/2010

INDICE

INDICE	1
--------------	---

Premessa.....	6
---------------	---

Introduzione: l'altro comincia accanto a me	15
---	----

CAPITOLO PRIMO

L'INCONTRO, IL CONFINE, LA FRONTIERA

1.1 Una disputa terminologica ed etica	18
--	----

1.2 La comunicazione.....	19
---------------------------	----

1.3 La traduzione	22
-------------------------	----

1.4 Lingue, confini, traduzione	28
---------------------------------------	----

1.5 Viaggio e narrazione	31
--------------------------------	----

CAPITOLO SECONDO

LE RADICI FILOSOFICHE DELLA DIFFERENZA

2.1 Premessa	34
--------------------	----

2.2 Il concetto di persona	35
----------------------------------	----

2.3 L'intuizione del <i>tu</i>	36
--------------------------------------	----

2.4 Identità, differenza, diversità.....	38
--	----

2.5 La ricchezza del diverso	40
---	-----------

CAPITOLO TERZO

MULTICULTURALISMO E INTERCULTURA: LO SPAZIO

DELL'INCONTRO

3.1 Introduzione	43
3.2 Il concetto di cultura	45
3.3 Tra etnocentrismo e universalismo.....	50
3.4 Incontro e dialogo.....	54

CAPITOLO QUARTO

PER UN'EPISTEMOLOGIA DELLA PEDAGOGIA INTERCULTURALE

4.1 La pedagogia interculturale.....	68
4.2 Una definizione epistemologica della pedagogia interculturale.....	69
4.3 La pedagogia interculturale: aspetti generali	72
4.4 Cenni di Educazione interculturale	78
4.5 Educazione interculturale e pensiero antropologico.....	85
4.6 Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi	94
4.7 Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.....	95

CAPITOLO QUINTO

LA DIDATTICA AUTOBIOGRAFICA

5.1 La pratica pedagogica dell'autobiografia	97
5.2 Contenuti e metodologia	101
5.3 Le idee dell'autobiografia	103
5.4 Il senso dell'autobiografia.....	104
5.5 La fascinazione lirica della poetica interiore.....	105
5.6 La metodologia autobiografica	107
5.7 L'approccio qualitativo.....	108
5.8 Le modalità d'ascolto	109
5.9 L'educatore auto(bio)grafo.....	110
5.10 La trama dell'autobiografia.....	112
5.11 La sospensione temporale dell'autobiografia.....	115

CAPITOLO SESTO

LA NARRAZIONE COME STRUMENTO DI INTERAZIONE DIALOGICO - INTERCULTURALE

6.1 Il metodo autobiografico per la formazione degli stranieri	117
6.2 Il pensiero del racconto	124
6.3 La traccia dell'autobiografia	124
6.4 Il tempo dell'autobiografia	128
6.5 L'educazione interiore	130

6.6 I luoghi dell'educare e la quotidianità narrativa	132
6.7 Corporeità e racconto autobiografico	136
6.8 Il disvelamento della narrazione.....	139
6.9 Le domande dell'incontro dialogico	142
6.10 L'analisi delle narrazioni	143

CAPITOLO SETTIMO

L'INTERAZIONE DIALOGICA E DIALETTICA FRA ME E L'ALTRO

7.1 La ricognizione biografica di sé e dell'altro	145
7.2 I luoghi e i tempi dell'ascolto	146
7.3 La progettualità temporale delle storie di vita	146
7.4 La creatività narrativa	148
7.5 La ricomposizione temporale della narrazione	149

CAPITOLO OTTAVO

LE POTENZIALITÀ' METABLETICHE DELLA NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

8.1 La scrittura di sé e le trasformazioni esistenziali	152
8.2 La bilocazione cognitiva e il decentramento delle prospettive d'analisi	156
8.3 I livelli metodologici di espressione autobiografica.....	159
8.4 L'analisi autobiografica e le categorie archetipiche.....	162
8.5 La ricognizione biografica: i nessi tra le biografie interiori	165

8.6 Le tipologie di pensiero del racconto autobiografico	169
8.7 Il disagio dello “straniero” nel racconto di sé	172
8.8 La bilocazione temporale	173
8.9 Narcisistiche autocontemplazioni	176

CAPITOLO NONO

IL COMPITO MULTICULTURALE DELLA SCUOLA

9.1 Il curricolo scolastico in materia di multiculturalità	177
9.2 La situazione attuale	183
9.3 Relazione con le famiglie straniere e orientamento	186
9.4 Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico	186
9.5 Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.....	187
9.6 L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio	188
9.7 Il ruolo dei dirigenti scolastici.....	190
9.8 Il ruolo dei docenti e del personale non docente	190
9.9 Un approccio cognitivo verso la costruzione di curricula interculturali	191

CONCLUSIONI.....Errore. Il segnalibro non è definito.

BIBLIOGRAFIA	199
---------------------------	------------

Premessa

Il lavoro posto in essere in questo scritto è rivolto all'analisi dei motivi che in questi decenni hanno fortemente influenzato e mutato il volto dell'educazione. Tali motivi sono da ricercarsi nel fatto che alcuni obiettivi educativi sono divenuti prioritari, il sistema "classe" è diventato sempre più articolato ed eterogeneo e, soprattutto che la ricerca psicopedagogica ha mutato il panorama dei temi della cognizione, dell'insegnamento e dell'apprendimento. Una delle ragioni che hanno fortemente influenzato il modo di approcciarsi alla vita "didattica" della classe è da ricercare, nel rapporto esistente fra le diverse culture all'interno di una società che è divenuta e continua a plasmarsi e configurarsi sempre più come multi-etnica. Oggi è noto che la diversità e le differenze culturali in classe siano fonte di risorsa e non di ostacolo.

L'educazione interculturale, che rappresenta la "traduzione" didattica della pedagogia interculturale, è una prospettiva di ricerca e una prassi pedagogica che nasce dalla necessità di un inserimento attivo degli allievi stranieri nella scuola e da un ripensamento critico dei saperi fondamentali attualmente insegnati. Essa non è una nuova materia né una pedagogia speciale per stranieri; si configura, al contrario, come un nuovo asse educativo rivolto in primo luogo ai paesi di "accoglienza" e volto a modificare abitudini cognitive e comportamenti degli indigeni e degli stranieri.

È chiaro, e viene da sé, come in questo preciso momento storico, sia il mondo occidentale e in particolare l'Europa, a trovarsi nella condizione di "accoglienza", considerando anche e soprattutto gli ultimi eventi politico-sociali che vedono l'affluenza di immigrati provenienti dai Paesi del Nord Africa, sconvolti dalla guerra civile.

Ci si auspica che questo flusso migratorio si trasformi presto in "possibilità" per le persone che fuggono dalla miseria e per le popolazioni che le accolgono.

Dove c'è "incontro" esiste la cultura. Dove esiste la cultura esiste lo scambio.

Dove si attua una convivenza pacifica e integrata si realizza ricchezza.

Per favorire la possibilità di una convivenza costruttiva sia nella nostra società, sia sul pianeta, l'educazione interculturale propone di impegnarsi nell'acquisizione dei valori, delle conoscenze e delle competenze che possono contribuire al processo di "decolonizzazione" dell'immaginario occidentale e a rimettere in discussione una tradizione interamente fondata sul primato dell'Europa. L'educazione interculturale si propone, o meglio, dovrebbe avere come suo intento quello di sedimentare una nuova "cultura delle interdipendenze", volendo designare con questa espressione una raggiunta consapevolezza della dimensione globale dei problemi del presente: il che potrebbe permettere il superamento di una contraddizione evocata con forza da Ernesto Balducci¹,

¹Ernesto Balducci (Santa Fiora, 6 agosto 1922 – Cesena, 25 aprile 1992) è stato un presbitero, editore, scrittore e intellettuale italiano. È ritenuto una delle personalità di maggior spicco nella cultura del mondo cattolico italiano nel periodo che accompagnò e seguì il Concilio Vaticano II.

quando affermava che «noi viviamo in un'età planetaria con una coscienza neolitica» affermazione provocatoria, che ben esprime tuttavia a questo proposito il grado di consapevolezza diffusa. Viviamo in un'età globalizzata ma, diciamo, con una coscienza provinciale.

Il contatto tra etnie, culture e religioni diverse, a seguito della mondializzazione

dell'economia e dell'informazione, richiede a ciascuno di noi un radicamento più

profondo nella nostra identità culturale e, al tempo stesso, esige l'apertura a comprendere e ad apprezzare attraverso l'ascolto, il confronto, l'incontro e l'accoglienza la ricchezza della diversità.

Esiste in tal senso un pronunciamento del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, che rappresenta un testo importante per la promozione dell'educazione interculturale nella scuola italiana.

«La cultura, la conoscenza e la ricerca sono sempre più connotate da caratteri di internazionalità e di interdipendenza [...]. I processi migratori e la conseguente necessità di trovare nuove forme di convivenza [...] rivelano concretamente lo spessore dei problemi attuali e le gravi ingiustizie di cui sono espressione [...]. Le nuove generazioni maturano e studiano in questo nuovo clima. Il cambiamento, quindi, investe i contenuti da insegnare e i quadri di riferimento con cui interpretarli e trasmetterli [...]. Si chiede alla scuola di assumere la dimensione del sempre più stretto intrecciarsi e condizionarsi a vicenda dei problemi relativi al mondo naturale ed al mondo dell'uomo e di fornire strumenti conoscitivi adeguati. Si chiede in particolare alla scuola di dotare

le nuove generazioni di strumenti per combattere, sul piano intellettuale, culturale, etico, religioso e psicologico, quegli stereotipi che esasperano i conflitti ed allontanano le speranze di pace. La risposta [...] a queste sollecitazioni viene ricercata in un'area d'indagine che va sotto il nome di educazione interculturale [...].

Indipendentemente dalla presenza fisica nella scuola e nelle classi di ragazze e ragazzi appartenenti ad altre culture, una educazione che sia all'altezza dei problemi di una società complessa e mobile come è la nostra non può che prospettarsi come interculturale, con tutte le valenze, in parte ancora inesplorate, che questa prospettiva comporta»².

La legge sull'immigrazione, infine, sottolinea, in un articolo specifico, l'importanza dell'educazione interculturale nella prospettiva della costruzione di una cultura dell'accoglienza³.

A livello europeo, nel Programma di azione comunitaria *Socrates*, istituito dal Consiglio e dal Parlamento europeo nel marzo del 1995, si chiede di «promuovere azioni di istruzione interculturale rivolte a tutti gli alunni» e la «introduzione di metodi pedagogici interculturali».

Appare conseguente che un siffatto approccio pone, nella maggior parte dei casi, l'insegnante di fronte a persone non autoregolate, spesso scarsamente motivate, estraniare, quasi alienate.

Nasce da questi dati di fatto l'esigenza di conseguire obiettivi di tipo comportamentale e di condotta prima ancora che di apprendimento e cognitivi.

² Consiglio Nazionale Pubblica Istruzione 23 aprile 1992.

³ Legge 40 del 6 marzo 1998, art. 36.

Attraverso il mio lavoro ho voluto dimostrare come per ottenere un buon risultato nell'acquisizione delle conoscenze occorre prendere in considerazione tutte le dimensioni dell'essere umano.

Per molti anni nella scuola è stato sopravvalutato l'apprendimento cognitivo mentre l'educazione dello "spirito" è stata trascurata, così come quella "culturale".

Per secoli la didattica in classe ha favorito l'apprendimento individuale ed ignorato quello condiviso e costruito insieme.

Considerare la classe come gruppo significa intenderla come luogo privilegiato di valorizzazione della dimensione non solo cognitiva, ma anche affettiva, sociale e relazionale di qualsiasi esperienza di apprendimento.

Nella prima parte della mia tesi parlerò dell'"altro", dell'"alterità" e di come le società odierne ne siano intrise. Legato a questo concetto di alterità, introdurrò il concetto di incontro, quell'incontro che avviene quando l'altro, diverso da me, mi passa accanto, ma che si realizza pienamente solo se gli individui sono disposti a questo.

L'incontro non è un fenomeno che avviene indipendentemente dalla volontà delle persone; perché ci sia, io uomo, devo spostarmi verso l'altro e pormi in un atteggiamento di disponibilità, di accoglienza. Ciò che devo compiere è un movimento, un viaggio, c'è bisogno che io varchi una frontiera e mi ponga in ascolto, disposto ad instaurare un rapporto di comunicazione. La comunicazione, appunto, ovvero quella azione di far comune agli altri ciò che mi appartiene come individuo, come persona, come essere sociale.

Attraverso i meccanismi della comunicazione, e nel mio lavoro si parlerà della traduzione come passaggio indispensabile affinché nella comunicazione ci sia una “messa in comune” da parte delle due alterità, si può arrivare ad un reciproco dialogo, attraverso il quale, prima di conoscere l’altro, imparo a conoscere me stesso, i miei limiti e le mie possibilità.

Gli stati europei, diventati oggi meta di consistenti movimenti migratori, non possono essere più pensati come una totalità culturale con caratteri distintivi propri senza il rischio di cadere nello stereotipo e nel pregiudizio.

Ma non tutti sono disposti a rendersene conto, per cui si sente ancora dire che una presunta cultura italiana sarebbe messa a rischio dalle «irruzioni degli immigrati»⁴, o ancora peggio dalle «invasioni degli immigrati».

La struttura stessa delle nostre società post-industriali è estremamente complessa al suo interno a causa di diversi percorsi storici, di diversi ruoli sociali, di diverse esperienze individuali. Così, tornando al discorso iniziale, la diversità comincia ben prima dell’irruzione straniera, si lega alle credenze, alle opinioni, alle storie personali.

«L’altro comincia accanto a me»: è molto suggestiva questa espressione di Marc Augé riportata da Francesca Gobbo⁵.

Di fronte alle diversità delle culture, di fronte ad una varietà così estrema non solo da popolo a popolo, da stato a stato ma anche da individuo ad individuo, e di fronte alla globalizzazione che raggruppa tutto questo tentando di omologare la diversità, diventa difficile poter parlare di Stati, confini culturali, identità nei

⁴ F. Gobbo, *Pedagogia Interculturale*, Roma, Carrocci Editore, 2000, p. 42.

⁵ *Ibidem*, pag. 43.

termini tradizionali: il concetto stesso di popolo, come pure quello di religione, è mutato.

Le definizioni geografiche, storiche, politiche non reggono più.

Gli uomini, però, costruiscono ancora confini e creano categorizzazioni.

«L'italiano è cattolico», si diceva qualche tempo fa in una parte dell'opinione pubblica, «per cui non vogliamo che si costruiscano moschee che possono interferire con le nostre abitudini».

Però succede anche sempre più spesso che un bambino musulmano, educato dal padre o dalla madre a questa religione, sia italiano a tutti gli effetti: che fare? Non si può far altro che chiedersi che senso possano avere, all'interno dei meccanismi dell'odierno mondo globale, termini come Cristiano, Musulmano, Italiano, Africano.

«Tutte queste categorie presuppongono un punto di vista che è quello dell'uomo che per natura tende a costruire dei confini per razionalizzare, per capire, per dividere e per difendersi»⁶.

Secondo Geertz è l'uomo stesso che ad un certo momento «sente la necessità di definirsi essendo alla continua ricerca di una identità da contrapporre alle altre per cui potersi distinguere e con la quale poter dire *io*»⁷.

La storia dei popoli e la nascita degli stati sono sicuramente la conferma di come singole identità possano riconoscersi sotto identità culturali comuni,

⁶ C. Geertz, *Mondo Globale, Mondi Locali, cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, Il Mulino, 1999, cit. pag. 59.

⁷ *Ibidem*, cit. pag 60.

organizzate, soprattutto dall'epoca moderna ad oggi, all'interno di confini statali definiti ed attorno a lingue nazionali più o meno imposte.

Il termine identità culturale oggi è usato di frequente, anche se spesso in maniera non appropriata, proprio perché le singole culture si trovano sempre più a contatto con culture "altre", diverse da sé e il rischio, a detta di alcuni "puristi della razza" potrebbe essere che una domini sulle altre per cui la necessità di preservarsi e di difendersi diventa sempre maggiore e, quindi, sempre più forti diventano anche le nuove forme di nazionalismo. Infatti, il mondo d'oggi, ormai irrimediabilmente globale e globalizzante, è coinvolto in conflitti etnici che nascono da esigenze opposte ad una visione del mondo globale, dove spesso non ben definibili concetti di lingua, nazione, religione, vengono rivendicati per creare divisioni sempre più precise e limitate, con il rischio che si crei una estrema frammentazione, una guerra di tutti contro tutti.

Chiudersi entro i confini di una storia o di una cultura passata non può portare a nulla se non a odi e conflitti.

Conoscere la storia di un popolo, la sua religione, la sua cultura, può quindi essere utilissimo per capire, per comunicare con l'altro, ma non bisogna dimenticare che l'individuo è appunto una persona con una sua storia ed un suo percorso, un suo carattere unico ed irripetibile. Questo modo di rapportarsi all'altro diventa fondamentale per distruggere ogni forma di pregiudizio e di stereotipo.

Si tratta di ripensare il concetto di *identità*, rivolgendo l'interesse all'idea di *cittadinanza*, identificandola come *accoglienza reciproca responsabile*,

guardando ad una *cultura comune* che emerga dal processo di fusione di diversi patrimoni di conoscenze.

Introduzione

L'altro comincia accanto a me

L'altro, il diverso da sé, è oggi sempre più presente nelle vicende quotidiane e questo rende il discorso sulle diversità, di cui gli immigrati e i loro problemi di inserimento ne sono una delle manifestazioni più evidenti, estremamente attuale. La parola "diversità" ci fa riflettere su quanto in realtà le società ne siano intrise aldilà della questione immigrazione, e credo sia possibile partire da questa considerazione per mettere in crisi un concetto abbastanza tradizionale di cultura e di identità culturale.

«Ciò che risulta sempre più difficile è definire la cultura come proprietà di un gruppo etnico ben preciso, limitata entro confini razziali specifici che permettano la costruzione di un'identità di gruppo ben determinata. La cultura, infatti, non è solo, secondo una prospettiva diacronica, ciò che si eredita dal passato attraverso l'inculturazione rimanendo sempre uguale a se stessa e dentro la quale il processo di socializzazione è fondamentale, ma è anche sincronia, vale a dire relazione con le altre culture, incontri, e tutto ciò che nel presente stimola e consente agli individui di costruire una prospettiva unitaria e al tempo stesso estremamente diversificata al suo interno, come può essere ad esempio, nella società attuale, una prospettiva interculturale»⁸.

⁸ Davison B., *La civiltà Africana*, Torino, Einaudi Editore, 1997.

Se prendiamo in considerazione gli stati europei di oggi, diventati meta di consistenti movimenti migratori, questi non possono essere più pensati come una totalità culturale con caratteri distintivi propri senza il rischio di cadere nello stereotipo e nel pregiudizio, anche se non è per tutti così, o meglio non tutti sono disposti a rendersene conto.

Il termine identità culturale oggi è usato spessissimo proprio perché le singole culture sono messe sempre più a contatto con quelle diverse da sé e il rischio oggi è che una domini sulle altre per cui la necessità di preservarsi e di difendersi diventa sempre maggiore e, quindi, sempre più forti diventano anche le nuove forme di nazionalismo. Il mondo odierno, ormai irrimediabilmente globale e globalizzante, è infatti contemporaneamente coinvolto in conflitti etnici che nascono da esigenze opposte ad una visione del mondo globale, dove spesso non ben definibili concetti di lingua, nazione, religione, vengono rivendicati per creare divisioni sempre più precise e limitate, con il rischio che si crei una estrema frammentazione, una guerra di tutti contro tutti.

Sarebbe opportuno e necessario assumere un nuovo punto di vista, per cui non si tratta più di definire delle culture, o delle identità culturali in termini tradizionali, si tratta invece di costruire un nuovo discorso che parta dagli individui, affinché si possano creare teorie politiche, sociali e culturali coerenti ed attente alle persone. Risulta più costruttivo e sicuramente più semplice porsi di fronte all'altro diverso da sé guardandolo come un individuo con la propria storia e la propria cultura, la propria esperienza, la propria dignità, piuttosto che definirlo in rapporto ad una presunta identità nazionale, in maniera che l'altro non sia più un gruppo più o meno identificabile, ma l'uomo che mi passa vicino. Con

questo non si intende certamente asserire che non esistono culture nazionali partorite attorno a lingue comuni, a storie nazionali e a religioni condivise; ma sicuramente in una realtà molteplice come quella odierna questi concetti vanno rivisitati, ridefiniti e adattati perché inculturazione e acculturazione, sincronia e diacronia, storia della nazione e attualità convivono e si influenzano.

Chiudersi entro i confini di una storia o di una cultura passata non può portare a nulla se non a odi e conflitti. Andare dritto all'individuo può essere il modo migliore per aprirsi alla comunicazione e quindi per poter creare un territorio comune di dialogo e comprensione, ricordandosi anche che l'individuo necessita di riconoscersi all'interno di un gruppo sentendosi da questo in parte definito. Conoscere la storia di un popolo, la sua religione, la sua cultura, può quindi essere utilissimo per capire, per comunicare con l'altro, ma non bisogna dimenticare che l'individuo è appunto una persona con una sua storia ed un suo percorso, un suo carattere unico ed irripetibile. Questo modo di rapportarsi all'altro diventa fondamentale per distruggere ogni forma di pregiudizio e di stereotipo.

CAPITOLO PRIMO

L'INCONTRO, IL CONFINE, LA FRONTIERA

1.1 Una disputa terminologica ed etica

Giampaolo Caprettini nel suo saggio *Incontri di culture, la semiotica fra frontiere e traduzioni*⁹, espone con grande intelligenza la differenza tra due concetti, quello di confine e quello di frontiera.

Oggi molte volte si utilizzano in modo indistinto i due termini che spesso fanno parte di quel gergo di guerra tanto usato soprattutto quando si parla di conflitti etnici.

Il termine confine rinvia, secondo il citato autore, a qualcosa di statico che ci aspetta, legato ad una convenzione ad un accordo, una sorta di patto sociale.

Esso contraddistingue una linea geografica spesso gestita da regole di tipo economico e politico. Sicuramente perfetti esempi di confine siano quelli degli stati africani, un caso in cui in modo eclatante il confine è un fatto economico e di spartizione territoriale.

La frontiera evoca, invece, una porta aperta, un ponte. Essa, per sua natura, è un passaggio per cui è sempre spazio aperto tra altri due spazi, e passare una frontiera significa incontrare l'altro; anzi potremmo dire che è proprio su questa

⁹ P. Calafato, G.P. Caprettini, G. Coalizzi (a cura di), *Incontri di Culture, la semiotica tra frontiere e traduzioni*, Torino, UTET, 2001.

porta aperta, prima ancora che avvenga il passaggio, che ha luogo l'incontro: pensiamo per esempio alle aree geografiche di frontiera dove si misurano e si confrontano lingue e codici diversi, spesso andando perfettamente d'accordo.

La frontiera, quindi, è sia luogo di passaggio, sia territorio di popoli che vivono nei pressi o nel mezzo, ed essa è sicuramente lo spazio che passa il migrante. È chiaro, detto tutto ciò, come la frontiera sia inevitabilmente luogo di continui contrasti, di incontri ma anche di scontri, eppure non è per una frontiera che si fa la guerra, bensì per un confine, vale a dire ciò che produce un contorno secondo un'operazione decisionale voluta da qualcuno. Mentre la frontiera è qualcosa che si apre, che si muove e che conduce da qualche parte, il confine lascia l'uomo al di qua, non gli permette di aprirsi e di comunicare con l'altro, incrementando spesso il pregiudizio verso ciò che si trova al di là in quanto poco conosciuto.

La frontiera, volendo attribuire ad essa un significato squisitamente filosofico e non solo meramente geografico, si crea ogni volta che ci si apre verso l'altro e dentro questo spazio trovano posto altri due concetti fondamentali per l'incontro, quello di traduzione e quello di viaggio.

1.2 La comunicazione

Prima di affrontare il tema della traduzione, si intende dedicare qualche riga ad un più generale concetto di comunicazione entro il quale la traduzione può essere definita. Ogni sistema di segni, ovvero, per dirla come i latini *aliquid stat pro aliquo*, intendendo, quindi, non solo la lingua, trova la propria ragion d'essere

esattamente nella propria esistenza, essendo parte imprescindibile della comunicazione, risultando essi stessi comunicazione.

La comunicazione è uno scambio di informazioni all'interno di un sistema, e quindi comunicare vuol dire informare. Ma non necessariamente l'informazione è comunicazione. Perché si dia luogo alla comunicazione, ciò che si trasmette deve essere in qualche modo "accolto" da un destinatario. In una azione di comunicazione ci devono essere un mittente da cui parte il messaggio ed un destinatario che lo riceve. Il messaggio deve utilizzare un codice, vale a dire un qualsiasi sistema di significazione, basta che sia condiviso dal mittente e dal destinatario. Il codice dovrà necessariamente usare un canale. La comunicazione, in quanto tale, ha sempre un'intenzione e avviene in un contesto che la influenzano inevitabilmente.

Essa presuppone due procedimenti: la rappresentazione e l'interpretazione. Se paragoniamo il messaggio della comunicazione ad un puzzle, prima di andare a risolverlo, è necessario costruirne una rappresentazione, cioè limitarsi a constatare il problema e prendere atto della sua esistenza; solo successivamente si proverà a giustapporre i pezzi per dare loro una struttura omogenea e razionale. A questo punto la rappresentazione cede il passo all'interpretazione.

Nella comunicazione linguistica accade che ogni volta in cui un destinatario riceve un messaggio, questo viene rappresentato con i mezzi che il ricevente ha a propria disposizione, e solo in un secondo momento sarà definito, dando, ovviamente, di esso un'interpretazione. L'interpretazione è quindi il frutto di un calcolo, per cui essa avviene assumendo un punto di vista e per questo può

definirsi anche un fatto culturale, per cui il messaggio interpretato sarà per definizione alterato dal destinatario rispetto all'intenzione iniziale del mittente.

Interpretare qualcosa è anche tradurre, anzi l'interpretazione avviene tramite un processo di traduzione, non solo nel senso stretto del termine vale a dire di passaggio da una lingua standard ad un'altra, ma in modo più ampio, essa è passaggio dal sistema di segni codificato dal mittente al sistema usato dal destinatario. Per cui potrebbe accadere che nella comunicazione lessicologica, al momento della ricezione di un messaggio, esso venga tradotto secondo una decodificazione linguistica che non necessariamente corrisponda a quella del mittente, anche se si parla la stessa lingua nazionale.

«La comunicazione è un fatto naturale, l'essere vivente comunica per definizione e questo concetto rientra nel concetto più vasto di relazione, altro fatto ontologico, in assenza del quale non ci sarebbe nemmeno la vita, tutto ciò che ci circonda è infatti relazione»¹⁰.

Il concetto di relazione determina il concetto stesso di identità per cui "io sono" in quanto in rapporto con un "altro diverso da me". Con l'altro ho bisogno di entrare in relazione, dunque comunicare. Perché la comunicazione avvenga il messaggio deve essere messo in comune dalle due parti, e perché venga messo in comune deve essere accolto dal destinatario. Ora, come si è già detto, questa accoglienza avviene attraverso la traduzione che in quanto interna ad un processo

¹⁰ S. Petrosino, *Rispondere non è reagire. Relazione, comunicazione, traduzione*, in *Incontri di Culture, la semiotica tra frontiere e traduzioni*, UTET, Torino, 2001, cit., pag. 23.

di interpretazione, non necessariamente porta ad un messaggio che corrisponda alla volontà iniziale del mittente.

Tutto questo per sottolineare come la comunicazione sia complessa, e in essa il messaggio non può essere semplicemente traslato, ma, appunto perché esistono due soggetti interessati, cioè due unicità che rappresentano l'una per l'altra due alterità, deve avvenire una messa in comune e il passaggio attraverso la traduzione è fondamentale.

1.3 La traduzione

Se, come abbiamo più volte ribadito nel paragrafo precedente, risulta impossibile vivere senza comunicare, dal momento che la vita stessa si presenta come un grande contesto comunicazionale, in cui ogni individuo è ciò che è solo in rapporto all'altro, risulta altrettanto impossibile vivere senza traduzione. Risulta spontaneo chiedersi come possa esserci comunicazione senza traduzione o traduzione senza comunicazione. Inoltre la relazione "comunicazione" è strettamente legata al rapporto soggetto/alterità, in quanto la messa in comune può avvenire solo tra soggetti che sono in rapporto di differenza l'uno dall'altro.

Questa scarto ossia l'alterità, è ciò che causa ad esempio il non corretto passaggio dell'informazione per cui il destinatario riceverà un'informazione diversa rispetto a quella di partenza o non la riceverà affatto. Ma l'alterità non è solo un fatto di intersoggettività, bensì essa può mostrarsi all'interno della soggettività stessa. Chi sono "io" che nell'atto del comunicare non faccio coincidere ciò che vorrei trasferire con ciò che effettivamente comunico?

Di per sé la comunicazione è un fenomeno estremamente complesso, e i soggetti implicati nella sua realizzazione, non potendo sperare di ordinarla come vogliono, la gestiscono a fatica. Essa ha in sé un'essenziale eccedenza perché in ogni caso, se il messaggio giunge a destinazione e se si crea una messa in comune, è avvenuto un procedimento di traduzione, in quanto non basta trasmettere una informazione, non basta emettere dei suoni perché il messaggio entri ed esca ma esso va in qualche modo letto ed interpretato.

Silvano Petrosino cerca di definire in qualche modo la traduzione partendo da un brano della Bibbia tratto dal *Libro della Genesi*, (11,1-9) secondo l'interpretazione data da Jacques Derrida. Si tratta dell'episodio della torre di Babele, per cui gli uomini decidono di costruire una torre per arrivare fino al cielo: «Tutta la terra aveva una sola lingua e le stesse parole. Emigrando dall'oriente gli uomini capitarono in una pianura nel paese di Sennaar. [...] Poi dissero: - Venite. Costruiamoci una città e una torre, la cui cima tocchi il cielo, e facciamoci un nome, per non disperderci su tutta la terra. - Ma il Signore scese a vedere la città e la torre che gli uomini stavano costruendo. Il Signore disse: - Ecco essi sono un solo popolo e hanno tutti una lingua sola; questo è l'inizio della loro opera e ora quanto avranno in progetto di fare non sarà loro possibile. Scendiamo dunque e confondiamo la loro lingua perché non comprendano più l'uno la lingua dell'altro. - Il Signore li disperse di là su tutta la terra ed essi cessarono di costruire la città. Per questo la si chiamò Babele perché il Signore confuse la lingua di tutta la terra e di là il Signore li disperse su tutta la terra»¹¹.

¹¹ *Ibidem*, pp. 28 e 29.

L'immagine di Dio in questo testo è quella di un Dio che scende per punire gli uomini che ambiscono ad arrivare al cielo costruendo una torre e una grande città. L'ambizione degli uomini è alta e ardita, ma aldilà di questo è anche interessante vedere come essi, accomunati da una lingua, sarebbero arrivati a realizzare la loro opera se non fosse intervenuto Dio che ha come unico mezzo per interrompere questa costruzione la diversificazione delle lingue e quindi la creazione di un confine linguistico.

La torre potrebbe esser l'imposizione di una lingua unica ed universale e il simbolo stesso del grande potere edificante della parola, evidente anche nel primo capitolo della Genesi per cui Dio crea attraverso essa. Dio produce la confusione, limita l'unicità e il divieto di una lingua unica si intreccia con l'imporsi della traduzione.

Qui la traduzione è sicuramente una sorta di punizione, per cui l'uomo per capirsi sarà sempre costretto a tradurre, e questa traduzione è per natura imperfettiva quindi non sarà mai come parlare una stessa lingua. In questo senso non si intende solo la traduzione tra lingue straniere, ma anche all'interno della stessa lingua o la traduzione tra diversi sistemi di segni.

La traduzione sembra essere segno di imperfezione di fronte alla quale si è sempre in qualche modo insolventi, sempre in debito, ed essa, nascendo dalla confusione, è contemporaneamente fonte di confusione.

D'altra parte però, la traduzione può essere anche l'effetto di un'eccellenza, un richiamo ad un'altra possibilità, per cui, visto che la diversità appartiene all'ordine della Creazione, l'essere "dispersi", vale a dire l'essere

diversi, può diventare una chance, una ricchezza, e quindi, il compito del traduttore può rivelarsi anche una sorta di dono¹².

L'altro brano preso in considerazione è quello tratto dagli *Atti degli Apostoli* (2,1-11): «Mentre il giorno di Pentecoste stava per finire, si trovavano tutti insieme nello stesso luogo. Venne all'improvviso dal cielo un rombo, come di vento che si abbatte gagliardo, e riempì tutta la casa dove si trovavano. Apparvero loro lingue come di fuoco che si dividevano e si posarono su ciascuno di loro; ed essi furono tutti pieni di Spirito Santo e cominciarono a parlare in altre lingue come lo Spirito dava loro il potere di esprimersi. Si trovavano allora in Gerusalemme Giudei osservanti di ogni nazione che è sotto il cielo. Venuto quel fragore, la folla si radunò e rimase sbigottita perché ciascuno li sentiva parlare la propria lingua. Erano stupefatti e fuori di sé per lo stupore dicevano: - Costoro che parlano non sono forse tutti Galilei? E com'è che li sentiamo ciascuno parlare la nostra lingua nativa? Siamo Parti, Medi, Elamiti e abitanti della Mesopotamia, della Giudea, della Cappadocia, del Ponto e dell'Asia, della Frigia e della Panfilia, dell'Egitto e delle parti della Libia vicino a Cirene, stranieri di Roma, Ebrei e proseliti, Cretesi e Arabi e li udiamo annunziare nelle nostre lingue le grandi opere di Dio -»¹³.

Se nel brano precedente la traduzione poteva avere una sorta di connotazione negativa legata alla punizione Divina, in questo passaggio, di fronte all'inevitabilità dell'esistenza di molteplici lingue, la traduzione raggiunge per

¹² *Ibidem*, pp. 28-30

¹³ *Ibidem*, pp. 29-30

volontà di Dio il massimo del suo compimento, diventando una perfetta traduzione simultanea: tutti si capiscono, tutti capiscono.

Viene dunque da riflettere su come, in realtà, la traduzione simultanea perfetta è “non-traduzione”: infatti in questo passaggio tutti intendono la propria lingua nativa, per cui in realtà non c’è più bisogno di tradurre.

In questo testo non avviene un ritorno ad una lingua universale, vi è invece la valorizzazione delle diversità, delle differenze linguistiche per cui non si capiscono ciascuno secondo una lingua unica, ma secondo la propria lingua nativa, secondo una lingua che gli è propria.

Quest’ultima riflessione pone l’accento non solo sull’esistenza di lingue diverse da popolo a popolo ma anche da persona a persona.

In questi due esempi ci si è sempre riferiti alla comunicazione linguistica fatta attraverso un sistema segnico verbale che secondo Hjelmslev è «la semiotica più potente nella quale ogni altra semiotica può essere tradotta»¹⁴. Tale traducibilità si basa sul fatto che le lingue sono in grado di formare qualunque materia: «nella lingua e soltanto nella lingua è possibile lottare con l’inesprimibile finché si arrivi ad esprimerlo»¹⁵. Questa affermazione non vuol arrivare a ridurre ogni altro sistema segnico sotto la forza della lingua, non si tratta di una verbalizzazione del mondo, per Hjelmslev questo è solo un problema di forze e quindi un fatto metodologico. Di certo non è possibile rendere un’immagine pittorica linguisticamente ed arrivare alle stesse sensazioni che la vista del quadro può dare. Però quel quadro e le sensazioni da esso provocate possono essere

¹⁴ L. Hjelmslev, *Saggi linguistici*, Milano, Edizioni Unicopoli, 1989, volume I.

¹⁵ *Ibidem*, op. cit. pag. 102.

ridotte linguisticamente come pure si può ridurre in parole una formula matematica, ma sarebbe impossibile fare il contrario.

Un linguaggio limitato come quello della pittura può tradursi in un linguaggio illimitato che è quello linguistico. Questa traduzione sarà comunque circoscrivente perché perderà qualcosa, ma, come è già stato detto, le perdite e le aggiunte sono insite nel procedimento di traduzione.

La traduzione avviene anche tra sistemi illimitati stessi e anche in questo caso essa sarà sempre imperfettiva: se prendiamo ad esempio la lingua Igbo essa non pertinentizza i colori come fa l'italiano, per cui esiste solo un'alternanza di chiaro e scuro con qualche altra sfumatura. Ovvio che se si traducono in italiano i colori del sistema linguistico igbo si faranno delle aggiunte.

A questo punto possiamo chiederci, restando nel campo linguistico, se lingue tra loro diverse comunicano.

In parte, in virtù della traduzione, ciò avviene; in realtà secondo Susan Petrilli¹⁶ la domanda in questi termini sarebbe mal posta, in quanto la traduzione tra lingue sarebbe un fatto di esprimibilità: il problema se ciò che è detto in una lingua può essere espresso in un'altra è già stato sottolineato da Luis Hjelmslev. Egli sosteneva come «ogni forma linguistica sostantivizzi in modo diverso un materiale comune ma organizzato, da lingua a lingua, in modo differente sia sul piano dell'espressione che su quello del contenuto, e ciò che viene detto in una lingua non può essere detto in un'altra»¹⁷.

¹⁶ S. Petrilli, *Differenze di segno e segni di differenze*, in Patrizia Calefato, Giampaolo Caprettini, Giulia Colaizzi (eds.), *Incontri di culture. La semiotica tra frontiere e traduzioni*, op. cit., pp. 83-90.

¹⁷ L. Hjelmslev, *Saggi linguistici*, op. cit. pag 105.

In questo caso la traduzione ha il compito di esprimere dei concetti che si avvicinino il più possibile al testo di partenza affinché due individui che parlano due lingue diverse possano in qualche modo comunicare anche se tecnicamente una comprensione completa non avverrà mai.

Lo stesso problema comunque si pone anche nella traduzione endolinguale cioè quella che avviene tra usi linguistici di una stessa lingua. Indipendentemente dai suoi limiti, la traduzione è ciò che ci porta ad un parlare comune per quanto lontane possano essere le lingue coinvolte, vale a dire a quel parlare che ci permette in qualche modo di capirci e di comunicare. Essa, inoltre, sembra essere una sorta di metodo universale e, di qualsiasi tipo possa essere, sembra rifarsi a delle tecniche costanti e non nazionali/culturali. La traduzione, insomma, sembra essere un dono divino, potremmo dire quindi una predisposizione genetica come pure lo è il linguaggio.

1.4 Lingue, confini, traduzione

L'utilizzo di concetti quali quello di frontiera o di confine parlando di cultura, indica senz'altro la frammentazione del concetto di cultura stessa, ma questo è un procedimento inevitabile, perché non esiste una cultura unica ed universale come la tendenza eurocentrica post-coloniale amava invece sostenere.

È impossibile pensare l'esistenza di una cultura dominante sulle altre.

È necessario capire che esistono culture diverse, che danno vita ad un pluralismo di punti di vista e di conseguenza ci sono dei confini anche se non è semplice segnarli. Ma è bene ribadire e comprendere come, fortunatamente,

accanto ai confini, esistono anche le frontiere cioè i luoghi dell'incontro. In questa frammentazione del concetto di cultura che deve assolutamente sopravvivere di fianco all'attuale concetto di globalizzazione, la traduzione si pone in mezzo, essa trova il suo luogo proprio là dove c'è un ponte o una porta aperta tra culture, trova la propria collocazione alla frontiera appunto, anzi si fa essa stessa frontiera.

La traduzione diventa quindi comunicazione interculturale.

Ma la traduzione non è un luogo neutro perché è in essa che prendono vita e si costruiscono identità specifiche, sia quella propria, aldilà del confine, sia quella altrui aldilà del confine. Essa è il luogo in cui le culture, attraverso la stessa pratica traduttiva, creano la rappresentazione dell'altro e grazie ad essa, costruiscono la propria identità.

A questo punto è ovvio che assumere un punto di vista piuttosto che un altro è importante, perché nella pratica della comunicazione, che inevitabilmente avviene tra due soggetti appartenenti a due culture, si possono creare grossi equivoci, (pensiamo, per esempio, a come l'Occidente definiva, in tempi passati, l'Oriente).

In questo caso il punto di vista era quello eurocentrico che ha sicuramente prodotto i suoi danni e che oggi, nella globalizzazione, tenta di imporsi nuovamente eliminando le diversità e le particolarità proprie ad ogni cultura.

Due concetti tradizionali di traduzione sono quelli che vedono tale procedimento o il più possibile vicino all'originale, cioè all'identità che traduce che è aldilà del confine, oppure come procedimento che avvicina l'originale allo spazio familiare, aldilà del confine.

Qui si crea una problematica di appartenenza per cui a seconda che domini l'una o l'altra concezione la traduzione è fatta per entrare nello spazio che si traduce, per cui una volta attivata essa deve andare aldilà del confine, oppure appartiene e continuerà ad appartenere unicamente allo spazio al di qua del confine.

Oggi però queste due visioni sembrano essere superate¹⁸.

Con la forte crisi delle identità nazionali che ha caratterizzato l'Europa dopo il 1989 e con le forti migrazioni di popoli, si impone sempre di più, come un'esigenza di carattere etico e sociologico, come luogo di incontro e di risoluzione dei problemi, lo spazio intermedio della frontiera al quale, come già detto, la traduzione appartiene.

Il vero spazio del tradurre è quello intermedio e non appartiene a nessuno dei due soggetti comunicanti, ed è qui che le culture si incontrano, entrano in contatto ed eventualmente si mescolano¹⁹. Quello spazio "tra", può essere il nuovo punto di vista che i soggetti assumono per interpretare le altre culture da contrapporre, ad esempio, ad una visione eurocentrica. Può essere il luogo di una comunicazione interculturale tra individui dove la rappresentazione dell'altro, il risultato finale di una comunicazione, diventa una reale messa in comune.

In questo terzo spazio la relazione tra culture diventa negoziazione che si articola in modo conflittuale rivelando l'opposizione che si crea inevitabilmente. Lo scambio tra culture non è scambio tra pari per cui non può avvenire in modo

¹⁸ F. Montanari, *Oltre il confine: frontiere e traduzioni*, in Patrizia Calefato, Giampaolo Caprettini, Giulia Colaizzi (eds.), *Incontri di culture. La semiotica tra frontiere e traduzioni*, op. cit., p 107.

¹⁹ Cfr. G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia, 1995.

del tutto pacifico, ma è sempre conflittuale perché avviene tra due realtà dicotomiche intraducibili in quanto la cultura è nel suo complesso intraducibile.

1.5 Viaggio e narrazione

L'incontro con l'altro, e quindi il dialogo e la comunicazione, avvengono alla frontiera. Questo contatto presuppone un viaggio, uno staccarsi da un mondo che conosciamo e che crediamo ci appartenga, verso una meta nuova, sconosciuta e che ci incuriosisce.

Il viaggio è da sempre metafora dell'uomo, della sua irrequietezza e della sua ricerca individuale. Le letterature di ogni tempo e di ogni luogo sono state sempre ricche di racconti di viaggio realistici o fantastici, come i viaggi iniziatici, esplorativi, naturalistici e quant'altro. Da sempre nella storia della letteratura il viaggio è presente, probabilmente anche perché tra narrazione e viaggio si crea un'analogia che permette di costruire interessanti metafore.

Viaggio e narrazione hanno molte caratteristiche comuni, entrambi partono da un punto e, procedendo per tappe, arrivano ad un punto diverso da quello di partenza. Altri aspetti comuni sono il viaggiatore come pure i personaggi di un racconto, che cambiano durante il percorso ed evolvono, crescono, si trasformano. Tantissimi sono i poeti che nel viaggio cercano l'esperienza assoluta, molti gli artisti che cercano nell'arte la sublimazione dell'esperienza del bello.

In modo particolare per i poeti romantici francesi spesso il viaggio che è esperienza verso il nuovo, nasce dalla curiosità di conoscere un altrove diverso, coincidente con luoghi naturali da contrapporre alla civiltà Europea. Per i poeti

maledetti, come ad esempio Baudelaire, il viaggio è un'esperienza al di fuori del quotidiano ma che può e deve avere inizio in esso.

Nel suo poema in prosa *Invitation au voyage* egli esalta il viaggio come esperienza dell'anima e come ricerca del bello. L'io poetico, pur rimanendo fermo in una stanza in compagnia di una donna, affronta l'esperienza del viaggio, prova le sensazioni di un andare verso un paese diverso, ricco, prezioso, un paese che gli viene evocato dalla sola presenza della donna, che in qualche modo somiglia al paese stesso, con tutte le sue curiosità, il suo fascino, i suoi misteri.

Il viaggio diventa chiaramente un'esperienza dell'anima perché la meta è un punto qualsiasi al di fuori del mondo: ecco il viaggio visto come esperienza assoluta, come ricerca di un ideale.

In ogni caso il viaggio porta all'incontro con qualcosa o qualcuno che preventivamente non conosciamo, e con il quale entriamo inevitabilmente in contatto. In questo senso viaggiare e tradurre diventano due attività contigue, per cui il viaggiatore deve sempre essere un buon traduttore. Il viaggio permette una trasformazione dell'identità personale proprio in virtù dell'incontro con l'altro e della comunicazione che ne scaturisce.

Per l'uomo contemporaneo il viaggio diventa viaggio nell'etere. Con il potenziamento dei mezzi di comunicazione, per cui anche il paese più lontano ci diventa estremamente familiare, e con lo sviluppo delle vie di comunicazione, per cui in poche ore si può essere in un qualsiasi punto del pianeta, il viaggio ha perso quella connotazione di mistero, ricerca, scoperta e incontro che poteva avere in passato. Il viaggio oggi o è relegato al mito, alla letteratura passata, comunque affascinante, oppure diventa sinonimo di vacanza, di rottura con la quotidianità,

con lo stress cittadino e alle letterature di viaggio dell'800 si sostituiscono le guide turistiche, comunque una narrazione di viaggio, solo che queste non spingono alla scoperta ma al riconoscimento di una esperienza estetica e quindi fine a se stessa. Nel viaggio oggi è bello ciò che si vede bello o che, al limite, si gusta come buono in un ristorante tradizionale: l'umano non interessa più ed è stato sostituito dal pittoresco. Il turismo oggi mostra e promette di tutto, anche l'estremo, ma in ogni caso ogni volta che lo si affronta è comunque sempre qualcosa di già conosciuto, almeno in parte e per sentito dire, e quasi sicuramente di già visto in televisione o su internet.

Partendo da queste considerazioni, la riflessione è che il turista moderno non sia più il viaggiatore che siamo abituati a pensare e che quindi oggi sia diventato necessario ridefinire anche il concetto stesso di viaggio.

Esso rimane in un altro ambito, quello dell'incontro con l'altro dove nulla è già detto preventivamente e nulla è già conosciuto. Il viaggio permette il confronto fra culture e rappresenta quel percorso anche individuale che ogni individuo intraprende per andare incontro ad un altro individuo diverso da sé.

CAPITOLO SECONDO

LE RADICI FILOSOFICHE DELLA DIFFERENZA

2.1 Premessa

In una scansione filosofica, il problema centrale messo in evidenza dalla discussione attorno ai temi dell'interculturalità è quello della differenza.

Il presupposto da cui partire per comprenderne appieno gli aspetti è quello di offrire un'adeguata distinzione sulle nozioni di "persona" e "individuo".

Per molte teorie filosofiche del Novecento, tra cui in particolare il Personalismo, un'inadeguata chiarificazione di questi concetti rischia di invalidare la comprensione decisiva della questione, rendendo il discorso sulla differenza una discussione meramente astratta²⁰.

Bisogna pertanto stabilire in principio, che l'essere umano è sostanzialmente soggetto e sede vivente di valori i quali non possono venire considerati strumentali, neppure per un altro essere umano. Proprio in ragione di ciò, l'uomo è persona, vale a dire valore in sé e di per sé, portatore di valori, quantunque si trovi in uno stadio potenziale o di minorità.

²⁰ Cfr G. Minichiello, *Le parole dell'io. Forme dell'autobiografia da Rousseau a Kafka*, Anicia Editore, Roma, 1999.

2.2 Il concetto di persona

Il concetto di “persona” fa riferimento ad una realtà senza connotare tratti fisici o corporei, mentre il termine “individuo” fa riferimento a specifiche caratteristiche fisiche. Si può perciò dire che il concetto di persona è comprensivo del concetto di individuo.

Scriva a tal proposito Maritain: «L'uomo è sì un animale ed un individuo, ma non come gli altri. L'uomo è un individuo che si guida da sé mediante l'intelligenza e la volontà; esiste non soltanto fisicamente, c'è in lui un esistere più ricco ed elevato, una sopraesistenza individuale nella conoscenza e nell'amore. È così, in qualche modo, un tutto e non soltanto una parte, un universo a sé, un microcosmo in cui il grande universo può, tutt'intero, essere contenuto per mezzo della conoscenza; mediante l'amore può darsi liberamente ad altri esseri che sono per lui come altri se stesso, relazione questa di cui non è possibile trovare l'equivalente in tutto l'universo fisico»²¹.

Allo stesso modo dell'adulto, il bambino è una persona, soggetto di diritti che la società deve rispettare, ma diventa effettivamente e compiutamente uomo solo attraverso un lungo processo di autotrasformazione, che si impossessa delle sue potenzialità ed impara ad orientarle in modo consapevole e deliberato.

In definitiva, «l'uomo, ogni uomo, è concepito come persona a prescindere dal suo stato contingente»²²; egli «va rispettato in misura della sua pari dignità,

²¹ J. Maritain, *Cristianesimo e democrazia*, Ed. Di Comunità, Milano, 1950, cit. pag. 38.

²² F. Larocca, *Handicap indotto e società*, Il Sentiero, Verona, 1991, cit., pag. 163.

nella valorizzazione delle diversità che lo qualificano e lo identificano in termini di unicità irripetibile»²³.

Nel valore “persona” scompare dunque ogni distinzione tra autoctono e straniero, tra residente ed immigrato e prende sempre più consistenza il significato della personalità individuale, esplicitata nello spazio e nel tempo.

Ci rammenta Butturini come l’ascolto e il dialogo si basino «sulla consapevolezza della comune appartenenza al mistero dell’essere; la natura stessa del “dia-logo” “deve consentire l’incontro di *logoi*, cioè di diversi discorsi di valore»²⁴.

2.3 L’intuizione del *tu*

Secondo Martin Buber, la struttura dell’uomo è essenzialmente dialogale-comunionale; l’*Altro*, allora, non rappresenta «un limite, ma una fonte dell’Io, un termine nel quale scopriamo noi stessi e ci eleviamo verso le autentiche mete di sviluppo umano integrale»²⁵.

È nella relazione interpersonale *Io-Tu* che i due poli si costituiscono l’un l’altro in perfetta reciprocità. Il rapporto con il *Tu* non è un semplice incontro con gli altri, ma è la relazione per eccellenza, anteriore alla stessa identità individuale

²³ E. Butturini, *Educare alla pace nella scuola attraverso un approccio interculturale*, in A. Agosti (a cura di), *Intercultura e insegnamento*, SEI, Torino, 1996, cit. pag. 34.

²⁴ P. Roveda, *Amore, famiglia, educazione*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 227.

²⁵ *Ibidem*.

e suo fondamento costitutivo. In questa relazione «l'arricchimento ed il dono sono reciproci e contemporanei»²⁶.

L'apertura verso l'altro è possibile grazie ad «una duplice sensibilità: quella dettata dalla ragione e quella proposta dal cuore»²⁷.

Nella relazione i sentimenti e la razionalità non possono essere disgiunti: accanto alla conoscenza razionale c'è, nell'uomo, la conoscenza intuitiva, conoscenza per "connaturalità" direbbe Maritain, che «esercita un grandissimo ruolo nell'esistenza umana»²⁸ e «trova un suo campo privilegiato di applicazione proprio sul terreno dei rapporti interpersonali»²⁹.

Nella conoscenza del Tu, l'intuizione permette di andare oltre la ragione, anche se l'Altro rimane comunque un mistero inafferrabile, inviolabile.

Scriva Lombardi Vallauri «Inviolabile è ciò che ha cuore; la presenza del cuore, però, si rivela solo al cuore»³⁰.

²⁶ A. Agosti, *Intercultura e insegnamento- Introduzione*, op. cit., pag. 6.

²⁷ J. Maritain, *La conoscenza per connaturalità*, in "Humanitas", 1981, n. 3, cit. pag. 385.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ P. Roveda, *Pedagogia interculturale come intuizione del Tu*, in A. Agosti (a cura di), *Intercultura e insegnamento*, op. cit., pag. 45.

³⁰ L. Lombardi Vallauri, *Le culture riduzionistiche nei confronti della vita*, in AA.VV., *Il valore della vita. L'uomo di fronte al problema del dolore, della vecchiaia, dell'eutanasia*, Vita e Pensiero, Milano, 1985, cit. pag. 70.

2.4 Identità, differenza, diversità

È sufficiente una rapida scorsa alla storia del pensiero occidentale per comprendere come i concetti di “differenza” e di “diversità” siano stati a lungo dibattuti.

Si potrebbe partire addirittura da Parmenide e dal principio di identità, fondamento della metafisica occidentale: solo l'essere, si sosteneva, può essere essendo ciò che è, cioè se stesso. Aristotele al proposito scrisse che «è impossibile infatti supporre che la medesima cosa sia e non sia nel medesimo tempo»³¹.

La differenza mostra un divenire e il divenire è il risultato di una composizione senza legge tra l'essere e il non essere. Pertanto, fin dal principio della filosofia, la differenza è espulsa al di fuori dell'identità in uno spazio di non-identità e di illusoria apparenza.

Si dovettero attendere molti secoli per riabilitare, prima con Hegel poi con Heidegger, il valore della differenza. Secondo il filosofo dello Spirito, la dualità è necessaria poiché solo grazie ad un continuo confronto-contrasto con l'alterità noi comprendiamo non solo l'altro ma anche noi stessi³².

Dal canto suo Heidegger, precisando il cammino della tradizione, afferma che per Hegel la questione del pensiero è il pensiero come concetto assoluto. «Per noi la questione del pensiero è, con una denominazione provvisoria, la differenza

³¹ Aristotele, *Opere- Metafisica*, vol. VI, Laterza, Bari, 1973, cit. pag. 94.

³² Cfr. G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, Trad. di E. De Negri, Firenze, La Nuova Italia, 1960, vol. II.

in quanto differenza»³³. Del resto -sottolinea Heidegger nella seconda parte del saggio *Identità e differenza* - è pagando il prezzo di un oblio della differenza in quanto differenza che la metafisica ha potuto essere quello che è. «Parliamo della differenza (*differenz*) tra l'essere e l'essente. Il passo indietro va dall'impensato, dalla differenza come tale a ciò che è-da-pensare (*das zu-Denkende*). Questo è l'oblio della differenza. [...] La differenza di essere ed essente è l'ambito all'interno del quale la metafisica, il pensiero occidentale nella totalità della sua essenza può essere ciò che è»³⁴.

Etimologicamente “differenza” deriva da *dis-ferre*, che significa “portare da una parte all'altra”, “portare oltre, in varie direzioni”, “portare qua e là”.

Nella visione personalista, il concetto di differenza fa riferimento al patrimonio di potenzialità presenti in ogni soggetto, alla sua singolarità ed irripetibilità, per cui ognuno, maschio o femmina che sia, è dotato di un'anima personale che la tradizione ebraico-cristiana ritiene creata direttamente da Dio.

Proprio per la sua differenza, ogni persona deve poter realizzarsi ed espandersi in tutta la sua originale pienezza, affermandosi come “differente” non solo dagli altri ma anche da se stessa, dai propri limiti, dal proprio vissuto, dal proprio ambiente. Al fine di non deteriorarsi nel conformismo e nella ripetizione, deve coltivare le proprie doti, fare tesoro delle proprie esperienze, costruire rapporti interpersonali arricchenti, anche impegnarsi perché l'umanità tutta possa differenziarsi dal suo modo di essere attuale.

³³ M. Heidegger, *Identità e differenza*, in "Aut-Aut", 1982, nn. 187-188, cit. pp. 20-21.

³⁴ *Ibidem*, cit. pp. 22-23.

Il concetto di “diversità” (da *dis-vertere*, cioè volgere in opposta direzione) accentua quello di “differenza”. Esso richiama l’idea di dissomiglianza, di discostamento da una norma, da ciò che è più comune, diffuso, condiviso e che, nella sua accezione più negativa, può richiedere talora interventi compensatori.

La diversità pertanto, ancor più della differenza, richiede riconoscimento e rispetto, piuttosto che ambigue forme di aiuto e di sostegno, che più o meno consapevolmente tendono all’assimilazione.

2.5 La ricchezza del diverso ³⁵

Nella natura, l’uomo ha imparato a dominare la diversità, incasellandola nelle classificazioni delle scienze, nelle arti, nelle scuole. Ma in questo modo il diverso si smarrisce con la ripetizione e la somiglianza. Nella ripetizione vige una legge, un ordine, vi sono sequenze e quindi conseguenze.

Eppure, anche in natura, è possibile esaltare le determinazioni nuove che differenziano il diverso dal ripetuto: ci si può incantare di fronte alla diversità di ogni filo d’erba. La macroscopica diversità delle stagioni ci esalta e/o intenerisce perché avviene entro la culla sicura della ripetizione.

Invece, può cogliere il diverso e coglierne la sua ricchezza chiunque non sia accecato dall’informe e dal ripetuto e sia assetato di pienezza e di “ulteriorità”.

³⁵ In questo paragrafo si è liberamente attinto dalla relazione del prof. F. Larocca, intitolata appunto *La ricchezza del diverso*, al Convegno "Intercultura e insegnamento" tenutosi all'Università di Verona il 28-29 ottobre 1996.

Chi è satollo, soddisfatto, orgoglioso non ha bisogno di vedere ricchezza alcuna in altro.

Se riportiamo il discorso alla persona umana, definire “diverso” lo straniero, l’handicappato, l’anormale, è ricorrere ad una categorizzazione generica per indicare una particolare diversità etnica, culturale, fisica, facendo così torto alla sua natura unica ed irripetibile.

L’affermazione della ricchezza del diverso è invece la dissacrazione del pensiero che categorizza, in cicli, in famiglie, in razze, in generi, in determinazioni di ripetizioni tendenti a snaturare il diverso e a stemperare le differenze.

All’interno dell’antropologia personalista cui facciamo riferimento, non possiamo che esaltare la magnifica diversità dei simili. Ed il luogo in cui la similitudine sorprende e si trascende nel diverso lo si trova nella magnificenza di ciò che chiamiamo “anima”, “spirito”. Qui la differenza impera sulla ripetizione, qui il diverso sorprende e specifica in singolarità irripetibili.

«Non c’è possibilità di scambiare la propria anima», scrisse a questo proposito Gilles Deleuze»³⁶.

Nell’uomo, il dominio della ripetizione si arresta, le sequenze cedono il passo del creativo e del libero relazionarsi con l’infinita gamma del possibile. Ogni creato è irripetibile.

Se nella ripetizione vige la legge dell’ordine, nella differenza che crea il diverso vige la legge dell’amore. Nell’amore non c’è sequenzialità ma gratuità,

³⁶ G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, Il Mulino, Bologna, 1971, pp. 9-10.

ossia grazia creatrice, possibilità della ripresa delle stesse possibilità perdute, perché il differente non conosce il tempo, le numeriche scansioni della ripetizione.

La valorizzazione del diverso è impegno e compito aperto alla novità che irrompe dall'anima e nell'anima, è travalicamento del tempo e delle scansioni, è liberazione dal ripetuto e dal "già visto", ossia attraversamento del deserto della paura verso la terra promessa dell'incontro con il Tutt'Altro, aperta alla possibilità, al regno della grazia e della gratuità, incontro d'amore con l'eccedente, ogni volta diverso.

L'uomo è un diverso, la cui dignità divina fonda la fratellanza, la cui ricchezza è tutta da scoprire. Dunque, «in una concezione personalista dell'educazione, il rispetto delle diversità assume il significato, molto più cogente, di promozione della diversità ben al di là della differenziazione e dell'autonomia»³⁷.

³⁷ F. Larocca, *Handicap indotto e società*, op. cit., pag. 163.

CAPITOLO TERZO

MULTICULTURALISMO E INTERCULTURA: LO SPAZIO DELL'INCONTRO

3.1 Introduzione

Il fenomeno della globalizzazione favorisce una certa omologazione culturale smussando gli angoli dell'alterità, per cui più che di diversità, dal punto di vista del villaggio globale, si dovrebbe parlare di uguaglianza. Ma non è così, ed infatti mai come in questi anni si cercano le "identità": si pensi alla politica italiana e a quanto alcuni uomini politici fondino il loro pensiero sulla difesa di una presunta identità etnica.

Il discorso sull'altro attualmente si affronta quindi secondo prospettive diverse: da un lato si va verso di lui, accettando la comunicazione e il confronto, dall'altro ci si ripiega sempre di più su se stessi nel tentativo di difendere una propria identità. In ogni caso, lo scontro-incontro con l'alterità avviene e ciò di cui ci si rende conto subito è la differenza che separa gli uomini e che non potrà mai essere superata. «Questa diversità rende possibile un fenomeno strettamente legato a quello del viaggio cioè l'esotismo, vale a dire l'esperienza dell'alterità»³⁸ tramite la quale «è possibile formulare la nozione di diverso, la quale diventa non

³⁸ M. Kilani, *L'invenzione dell'altro, Saggi sul discorso antropologico*, Bari, Edizioni Dedalo, 1997, cit. pag. 20.

tanto una costruzione dell'altro, che verrebbe formulata comunque a partire da sé, bensì un riconoscimento affascinato della sua distanza»³⁹.

Si è visto quanto la traduzione, strumento utile per avvicinarci all'altro, sia per natura imperfettiva per cui anche attraverso di essa non si arriverà mai ad una comprensione completa. Si è visto anche come questa difficoltà della traduzione sia legata a quel problema dell'esprimibilità delle lingue per cui esse non sono sovrapponibili, come non sono sovrapponibili, e di conseguenza nemmeno traducibili, le culture. «A questo punto sembrerebbe che l'incontro con l'altro fosse un specie di non-incontro visto l'impossibilità della reciproca conoscenza.

In realtà comprendere l'altro è possibile, solo che in questo procedimento bisogna fare attenzione a non ritenere l'altro uguale a sé, o pensare di poterlo capire partendo dal sé. Comprendere l'altro è per contrasto comprendere noi stessi, e consiste nel rendersi conto che esistono diversi mondi possibili che si costruiscono a partite da analogie e differenze.

Alla fine non c'è concesso di dire che l'altro è uguale a me, ma che l'altro è un mio altro possibile, e che io non sono l'altro. Per comparazione e differenza, poi, cercherò di costruire un mio discorso sull'altro proprio secondo una concezione contrastiva, attraverso quindi un'invenzione»⁴⁰.

Inventare l'altro è, però, innanzi tutto, comprendere sé stesso come vivente in un mondo dove si possano delineare dei contorni per contrasto con quello dell'altro. Al contatto con il diverso dobbiamo come primo passo fare i conti con

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, cit. pag. 23.

noi stessi, per arrivare così a conoscerci di più, dovremo reimpostare la nostra identità rimettendoci in questione.

3.2 Il concetto di cultura

Per conoscere ed analizzare il rapporto esistente tra le diverse culture è opportuno soffermarsi preliminarmente sul concetto stesso di cultura⁴¹.

L'etimologia del termine rimanda al verbo “colere” che, letteralmente, significa “coltivare, lavorare, avere cura di...”; indicando in questo modo un lavoro che richiede uno sforzo e per il quale è necessario utilizzare strumenti adeguati. Dunque, si tratta di un lavoro che permette di intervenire sulla realtà e che richiede l'investimento di risorse fisiche e psichiche.

Già Cicerone (104-43 a.C.) e Orazio Flacco (65-8 a.C.) utilizzavano tale termine in senso metaforico per indicare la “coltivazione” dell'animo.

«Nel medioevo il termine si riferiva al progressivo miglioramento dei raccolti – da cui il termine agricoltura per l'arte della coltivazione. Ma nel XVIII e XIX secolo, il termine veniva applicato anche all'educazione delle persone, cosicché una persona raffinata e istruita era considerata “colta”»⁴².

Dunque, in maniera graduale è emersa una concezione umanistico-intellettuale del termine che si affianca a una concezione antropologica più ampia

⁴¹ N. J. Smelser, *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1995.

⁴² *Ibidem*, cit. pag 11.

che la intende come insieme condiviso di significati, costumi, tradizioni, valori, norme⁴³.

In senso umanistico, quindi, si definisce cultura il possesso di conoscenze più o meno specializzate, acquisite attraverso le attività di studio.

La prima formulazione del concetto antropologico di cultura si fa risalire all'evoluzionista Edward B. Tylor, il quale la spiega come «il complesso unitario che include la conoscenza, la credenza, l'arte, la morale, le leggi e ogni altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro della società»⁴⁴.

Egli pone gli uomini primitivi ai livelli più bassi della cultura, ma con la sua definizione getta le basi teoriche che hanno consentito di superare il pregiudizio secondo il quale si riteneva che esistessero genti senza cultura, rozze e inferiori.

La nozione di cultura è ben distinta da quella di società, ma è ad essa strettamente collegata. La cultura, infatti, individua le pratiche di vita sociale e i modi di produrre propri di una particolare società; la società, invece, definisce gli scambi e le interazioni tra individui che si sviluppano all'interno di una determinata cultura.

Secondo il sociologo londinese Giddens, «la “cultura” riguarda il modo di vita dei membri di una data società, le loro abitudini e costumi, nonché i beni materiali che essi producono. La “società” si riferisce al sistema di interrelazioni

⁴³ «La definizione che le scienze sociali danno della cultura ha perso le connotazioni aristocratiche del termine e si riferisce alle convinzioni, ai valori e ai simboli espressivi (come l'arte e la letteratura) che qualsiasi gruppo o società condivide, e costituisce un modo di organizzare l'esperienza e una guida al comportamento per i membri di quel gruppo», in Smelser N. J., *Manuale di sociologia*, op. cit., 1995, pag 25.

⁴⁴ E. B. Tylor, *Primitive Culture*, London 1871, pag 5.

che unisce gli individui che condividono una medesima cultura. Nessuna cultura potrebbe esistere senza una società. Ma, analogamente, nessuna società potrebbe esistere senza una cultura»⁴⁵.

La cultura è il mezzo con cui la società trova la propria identità: ogni cultura definisce il proprio linguaggio attraverso il quale si pongono in essere le relazioni fra i soggetti. Senza cultura mancherebbe l'autocoscienza e risulterebbe estremamente limitata la capacità di pensare razionalmente.

«La cultura è un patrimonio condiviso ed è trasmessa di generazione in generazione affinché l'individuo possa integrarsi nella società di cui fa parte»⁴⁶.

Uno dei requisiti fondamentali della cultura è la selettività: ogni società seleziona gli elementi distintivi che andranno a comporre la propria cultura.

Conseguenza della selezione è la diversità di significato che le varie culture assegnano ad uno stesso evento.

Esistono tuttavia degli universali culturali ovvero dei tratti comuni del comportamento umano che prescindono dalla società cui l'individuo appartiene.

«Nessuno mette in dubbio che il linguaggio sia uno degli attributi culturali umani più distintivi, condiviso da tutte le culture (per quanto nel mondo si parlino migliaia di lingue diverse)»⁴⁷.

A seconda delle specificità tipiche della società che li concretizza, agli universali culturali possono essere attribuite diverse interpretazioni. Si prenda ad esempio il significato del termine incesto che, in quasi tutte le culture, viene

⁴⁵ A. Giddens, *Modernity and Self-Identity*, Polity, Cambridge, 1991, pag 33.

⁴⁶ N. J. Smelser, *Manuale di sociologia*, op. cit., 1995, pag 29.

⁴⁷ A. Giddens, *Modernity and Self-Identity*, op. cit., pag 45.

associato al rapporto sessuale tra i membri di una famiglia ristretta, mentre presso altre popolazioni il suo significato si estende anche ai rapporti tra cugini arrivando, in alcuni casi, a comprendere addirittura tutte le persone che portano lo stesso cognome.

Èmile Durkheim⁴⁸, si è preoccupato di attribuire una corretta definizione al concetto di cultura. Egli ha osservato come si stabilisca e permanga un minimo di coesione in ogni società solo se questa si costituisce come comunità simbolica, solo quando, cioè, il sapere diventa parte integrante del tessuto sociale. Società e saperi si attraversano dialetticamente per consentire ad una cultura di emergere e di consolidarsi nel tempo.

Anche secondo Parsons⁴⁹ la cultura è costituita da un insieme di sistemi simbolici che, interiorizzati e condivisi dagli individui, ne orientano l'azione. Egli individua quattro principali dimensioni della cultura da lui definite "idealtipiche":

1. *Coerenza/incoerenza*: le proposizioni culturali che contengono in sé dei principi ordinatori coerenti ma tuttavia variabili a seconda del grado di complessità culturale;
2. *Pubblico/privato*: la cultura è definita pubblica in quanto codificata entro linguaggi collettivi all'interno di gruppi sociali accessibili a tutti;
3. *Oggettività/soggettività*: la cultura è intesa come fatto oggettivo, poiché esiste autonomamente a prescindere dall'individuo. È intesa, invece in senso soggettivo quando la si considera come l'insieme costituito dalle interpretazioni che di essa ne danno gli individui;

⁴⁸ Cfr. E. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico*, Editori Riuniti, Roma, 1996.

⁴⁹ Cfr. T. Parsons, *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1987.

4. *Esplicito/implicito*: la cultura può essere manifesta, esplicita, consapevolmente riconosciuta e accettata, o può essere tacita, non tematizzata, usata, cioè, solo nella sua accezione comune.

Sia gli studi di Durkheim che quelli di Parsons, partono dal presupposto che ogni cultura si collochi in territori intesi come spazi circoscritti. La globalizzazione ha spostato la prospettiva di studio della cultura. Le diverse culture, vengono considerate come delle entità altamente dinamiche ed in continua evoluzione.

L'antropologo svedese Ulf Hannerz afferma che «in quanto sistemi collettivi di significato le culture appartengono innanzitutto alle relazioni sociali e ai *network* di queste relazioni. Appartengono ai luoghi solo indirettamente e senza una necessità logica»⁵⁰.

Si commette spesso, infatti, l'errore di identificare i confini politici con l'identità culturale di uno Stato: la cultura non si può contenere all'interno di uno spazio definito.

Un ulteriore possibile errore scaturisce dall'essere convinti di poter conservare, o anche perdere, la propria cultura. In realtà questa, allo stesso modo dell'identità, non può essere acquisita da un momento all'altro, né tantomeno persa: si tratta, sempre e comunque, di un processo di trasformazione continua degli individui.

La necessità di difendere la propria identità culturale può essere riconducibile a due diverse cause.

⁵⁰ U. Hannerz, *Complessità culturale*, Il Mulino, Bologna, 1998, pag 32.

Primariamente, la globalizzazione e il conseguente indebolimento del senso di appartenenza sono andati a scalfire le sicurezze individuali, provocando un morboso bisogno di riaffermare le proprie origini comunitarie, etniche o nazionali. In secondo luogo, universalizzato il principio di eguaglianza, si è acquisita la consapevolezza del diritto di vedere riconosciuta la propria diversità⁵¹.

La globalizzazione insieme ai flussi migratori, le guerre, il colonialismo, ha provocato la costituzione di società culturalmente complesse, costituite da diversi gruppi etnici. Ma la cultura assume delle fisionomie specifiche nel tempo e nello spazio. Per questo non si ha una sola cultura ma diverse, ognuna delle quali rappresenta il modo tipico con cui ogni singolo popolo precisa i propri valori e con cui organizza le proprie istituzioni. Si potrebbe affermare che le culture sono gli stili di vita dei popoli.

3.3 Tra etnocentrismo e universalismo

La dichiarazione dei diritti umani, nel contenuto dei suoi 40 articoli, è certamente il punto d'arrivo della tradizione del pensiero liberale occidentale, forse la realizzazione più alta del progetto occidentale che dalla *Magna Charta* in poi ha tentato di costruire una società di uomini liberi e felici.

In questa prospettiva, i Diritti Umani sembrano essere manifestazione di un'unica cultura.

⁵¹ Cfr. F. Crespi, *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Si potrebbe discutere sul fatto che i principi etici in generale, come i Diritti Umani appunto, trovano la loro più profonda giustificazione nella vera essenza umana.

Un'altra riserva risiede nello scetticismo del pensiero occidentale, una cultura che ha istituzionalizzato il dubbio come molla di progresso in nome della scienza.

Due sono i filosofi che hanno contribuito non poco alla demolizione delle certezze su cui si è evoluto il pensiero della scienza e del liberalismo classico: Jean-Francois Lyotard e Richard Rorty. Entrambi favorevoli alla difesa e allo sviluppo di una cultura dei Diritti Umani.

Lyotard è il filosofo della post-modernità, di quella visione cioè dell'epoca contemporanea come fine delle grandi narrazioni, della possibilità di dare un senso complessivo al percorso storico, della frammentazione di tutti i discorsi in aree limitate di senso.

Le sue dimostrazioni partono dall'individuazione di una caratteristica del linguaggio umano fatto di segni:

«Questi segni arbitrari, la cui combinazione segue a sua volta regole arbitrarie, seppure fissate definitivamente dalla strutture sintattiche, rendono possibile designare come proprio referente qualunque oggetto, reale o non reale, interno o esterno, assegnandogli allo stesso tempo qualche significato. Inoltre, ed è il punto che per noi riveste maggiore interesse, questo atto del significare comporta un destinatario»⁵².

⁵² J. F. Lyotard, *I diritti dell'altro*, in *I diritti umani*, Oxford Lectures, Garzanti, Milano, 1995, pag 78.

La comunicazione umana trova, dunque, nell'interlocuzione il suo carattere distintivo:

«*Io* è colui che parla in questo momento: *tu* è colui al quale la comunicazione in questo momento è destinata. Il *tu* tace mentre l'*io* parla, ma il *tu* può parlare, ha parlato parlerà»⁵³.

Secondo l'autore è questa equivalenza tra chi parla e chi ascolta a costituire la base delle relazioni sociali di eguaglianza.

Lyotard individua il principio capace di generare il diritto alla libertà di espressione, proprio nella natura interlocutoria del discorso umano, con la sua intrinseca eguaglianza sul piano dello scambio che essa implica.

Tuttavia egli tende a precisare che tale diritto deve essere debitamente conquistato. «L'allievo o l'allieva cui tocca sottostare alla disciplina del silenzio durante la spiegazione del maestro acquista il diritto di parlare quando ha qualcosa di significativo da dire, o meglio da "annunciare"»⁵⁴.

Ma nella vita sociale concreta è sempre insita la minaccia di esclusione dalla comunità interlocutoria. In un'accezione positiva, tale minaccia deve intendersi come sanzione avente la finalità di imporre il rispetto dei diritti di interlocuzione dell'altro.

Rorty, invece, afferma che spesso le violazioni dei diritti umani non sono considerate tali da chi ne è il diretto responsabile, in quanto non percepiscono le loro vittime come esseri umani nel senso proprio della parola, ma piuttosto come

⁵³ *Ibidem*, cit. pag 91.

⁵⁴ V. Bitti, *Educare alla complessità. Diritti umani e intercultura*, tratto da una pubblicazione sul sito www.cybercultura.it/pubvin/1994_educare.htm.

«animali, come bambini o semplicemente come donne e in quanto tali meno che umani»⁵⁵.

In altri termini è la cultura di questi uomini che ostacola l'estensione del loro concetto di umanità a chi appare ai loro occhi diverso.

Nel suo saggio *La priorità della democrazia rispetto alla filosofia*, Rorty afferma che non vi è alcun fondamento se non quello, debole, che Rawls definisce la “sovrapposizione del consenso”, ribadendo che l'unica cosa che esiste veramente è la cultura diffusa che circola tra i diversi gruppi umani, caratterizzandoli.

«C'è un desiderio crescente di lasciar cadere la domanda: “qual è la nostra vera natura?” per sostituirla alla domanda: “Che fare di noi?”. Siamo molto meno propensi dei nostri progenitori a prendere seriamente le “teorie sulla natura umana”, molto meno propensi a fare dell'ontologia o della storia il principio-guida della nostra vita. Siamo arrivati a capire che l'unica lezione che ci viene tanto dalla storia quanto dall'antropologia è la consapevolezza della nostra straordinaria malleabilità. Tendiamo, ormai a vederci come un animale flessibile, proteiforme, capace di darsi la forma che vuole, anziché come un animale razionale, oppure un animale crudele»⁵⁶.

«L'obiettivo di questa manipolazione di sentimento è estendere il referente concreto di espressioni come “la nostra gente” e “le persone come noi”»⁵⁷.

⁵⁵ R. Rorty, *Diritti umani, razionalità e sentimento*, in *I diritti umani*, Oxford Lectures, Garzanti, Milano, 1995.

⁵⁶ R. Rorty, *Scritti filosofici. Vol. 1* [1991], Laterza, Bari, 1994, cit. pag 132.

⁵⁷ *Ibidem*, cit. pag 139.

La speranza riposta nella forza della ragione, nell'indagine filosofica è soltanto un'illusione; «la speranza di un progresso nella cultura dei diritti umani risiede soltanto nelle storie capaci di comunicare sentimenti, nell'amicizia, nei matrimoni misti e nel modo in cui educiamo le nuove generazioni, ovvero nel continuo progresso dell'educazione sentimentale»⁵⁸.

Il filosofo sostiene che la sua non è una concezione da considerarsi meta-etica, ma piuttosto pragmatica.

«Oggi dire che noi siamo animali intelligenti non ha più alcuna risonanza filosofica, e neppure una connotazione pessimistica; significa soltanto fare un'affermazione che ha valore politico e di speranza: ovvero dire che se saremo capaci di lavorare insieme potremo fare di noi tutto ciò che saremo abbastanza intelligenti e coraggiosi da immaginare. Sicché la domanda di Kant "Che cos'è l'uomo?" si fa da parte e viene sostituita dalla domanda "Che tipo di mondo vogliamo costruire per i figli dei nostri nipoti?"»⁵⁹.

3.4 Incontro e dialogo

La multiculturalità o meglio la crescente identità multietnica è, fra gli innumerevoli caratteri dell'epoca presente, quello che merita una particolare attenzione in quanto elemento di rottura radicale col passato e come carattere distintivo di tutto l'Occidente, a seguito dell'aumento dell'affluenza di immigrati.

⁵⁸ V. Bitti, *Educare alla complessità. Diritti umani e intercultura*, op. cit.

⁵⁹ R. Rorty, *Scritti filosofici. Vol. 1*, op.cit., pag 138.

Questa condizione, definita di *melting pot*⁶⁰, «appartiene ormai alla nostra “forma di vita” presente e futura (rispetto a un futuro prevedibile) e va fissata come un’*infrastruttura* della nuova identità sociale che viene a reclamare *una nuova idea di cittadinanza*. Di una cittadinanza che non si ancori al modello della *polis*, divisa tra “indigeni” e “stranieri”, e attraversato da tutte le paure rispetto – appunto – allo straniero, da tutte le esclusioni, ecc. ma di una cittadinanza che – “romanamente”? sì, potremmo dire, ed è stato detto – ponga tutti gli abitanti di un luogo sotto il cappello protettivo e produttivo di un diritto che regoli i rapporti al di sopra delle culture di appartenenza, legato alla convivenza reciproca inter-etnica e inter-culturale»⁶¹.

Si tratta di ripensare il concetto di *identità*, rivolgendo l’interesse all’idea di *cittadinanza*, identificandola come *accoglienza reciproca responsabile*, guardando ad una *cultura comune* che emerga dal processo di fusione di diversi patrimoni di conoscenze.

Per arrivare alla realizzazione di questo processo sarebbe necessaria una profonda “rivoluzione culturale”, che riesca ad innovare abitudini, tradizioni, *formae mentis* diffuse e legittimate, promuovendo nuove predisposizioni mentali e nuovi atteggiamenti passando dall’identità alla differenza, al pluralismo.

Occorre creare una nuova cultura.

La caratteristica principale del multiculturalismo è la coesistenza, costantemente in aumento, di differenti gruppi umani, all’interno di uno stesso

⁶⁰ *Melting pot* significa letteralmente “crogiolo”. Tale espressione indica la mescolanza, all’interno di una società, di molti elementi diversi (etnici, religiosi, ecc.).

⁶¹ F. Cambi, *Intercultura: Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2003, pp. 28-29.

spazio socio-politico, e l'influenza che si determina dal contatto tra più culture e persone che perseguono differenti valori, progetti, credenze, stili di vita.

Potremmo dire che ogni cultura è in sé "multiculturale", in quanto in essa sono riscontrabili sedimenti provenienti da luoghi e popoli diversi (un esempio è rappresentato dal Cristianesimo, che nonostante sia un elemento significativo nella costruzione dell'identità europea e italiana, affonda le proprie "radici" nel Vicino Oriente, abitato da una popolazione prevalentemente semitica).

Si avverte la necessità di ripristinare una "memoria plurale" che consenta di leggere la complessità dei contesti che spesso vengono ridotti ad entità rigide e omogenee.

Nasce il bisogno di riconoscere la pluralità e la dinamicità degli elementi che contribuiscono alla formazione delle identità.

Infine, ogni società è multiculturale anche perché coesistono diversi sistemi di valori (ad esempio, all'interno di uno stesso paese, c'è chi aderisce o meno a determinate visioni della famiglia, dell'aborto, della pena di morte, ecc.).

«I rapporti tra culture sono spesso caratterizzati da asimmetrie di potere. Il mondo attuale è fatto di un centro dominante e una serie di sterminate periferie subalterne. Gli immigrati arrivano in modo prevalente in queste aree periferiche con il desiderio di intraprendere un percorso di emancipazione sociale, accedendo così al centro»⁶².

La contemporanea presenza di gruppi eterogenei comporta la necessità di individuare in maniera costante adeguate strategie che facilitino l'organizzazione

⁶² Cfr. A. Jabbar, *Multiculturalismo: La cultura delle differenze*, tratto da una pubblicazione sul sito http://www.infomedi.it/adel_jabbar_multiculturalismo.htm.

e il governo di società divenute, ormai, fusione di culture. Queste strategie dovranno innanzitutto accompagnarsi al riconoscimento di diritti universali dell'uomo e favorire un clima di solidarietà e di dialogo tra le diverse etnie coabitanti nello stesso territorio⁶³.

La multiculturalità, dunque, è un dato di fatto che descrive la reale compresenza di culture diverse entro una stessa società; come scrive Duccio Demetrio - «è un dato di fatto i cui sviluppi appaiono irreversibili e incontenibili proprio perché quanto va accadendo non potrà mai essere arrestato da leggi restrittive sull'immigrazione nei diversi paesi»⁶⁴.

Secondo Alessandro Bosi «con il termine multiculturalità si indica un dato di fatto: l'esistenza, su un territorio, di molteplici culture. Con il termine *interculturale*, invece, si intende un progetto di *interazione* tra le parti. In una logica *interculturale* i processi di socializzazione non mirano all'*integrazione* delle diversità. Non si può pensare di rendere *integro*, di rendere *uno* ciò che è costitutivamente diverso. Ovvero lo si può fare, ma meglio sarebbe dire: *si può tentare di farlo*, cancellando, nella sua memoria, la sua diversità»⁶⁵.

Si confonde spesso il concetto di multiculturalismo con quello di interculturalismo, mentre in realtà questi termini sviluppano correnti di pensiero piuttosto diverse.

⁶³ L. Semprini, *Il multiculturalismo. La sfida della diversità nelle società contemporanee*, Franco Angeli, Milano, 2001, pag 21.

⁶⁴ D. Demetrio, *Pedagogia interculturale e lavoro sul campo*, in D. Demetrio, G. Favaro, *I bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pag 25.

⁶⁵ A. Bosi, *La corte dei miracoli*, Battei, Parma 1998, pp. 35-36.

Con il termine multiculturalismo si intende la convivenza di gruppi etnici diversi tra loro all'interno di uno stesso paese, nazione o quartiere. Tali gruppi formano entità chiuse che difficilmente danno vita a momenti di confronto o di incontro.

Lo studioso Marco Martiniello⁶⁶ distingue tre tipologie di multiculturalismo, ognuno con sfumature diverse: multiculturalismo *soft*, *hard* e di mercato:

- il multiculturalismo *soft*, riferito all'attenzione e all'amore che gli individui hanno verso gli oggetti esotici portati nelle grandi città dagli immigrati, come abiti, cibi, profumi, costumi, statuette, monili, musica, stili di vita;
- il multiculturalismo *hard*, «rimette in questione la concezione classica dell'identità nazionale, mentre trascende il superficiale pluralismo insito nel multiculturalismo *soft*»⁶⁷. Tale tipologia arriva all'estrema necessità di stabilire diversi diritti e diversi doveri secondo l'etnia in questione, mettendo in forse persino la tradizionale uguaglianza di tutti di fronte alla legge;

⁶⁶ M. Martiniello, *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna, 1999, cit. pp. 63-75.

⁶⁷ *Ibidem*, cit. pag 74.

Come osserva Sartori, «il multiculturalismo è possibile solo tra culture. Infatti, malgrado la nostra diversità, ad ogni modo, bisogna rispettare le leggi comportamentali, etiche, politiche della nazione in cui si vive»⁶⁸.

- Il multiculturalismo di mercato, che si basa sul meccanismo della domanda e dell'offerta. Ad esempio, in alcune zone degli Stati Uniti abitate in prevalenza da minoranze ispano-americane sono apparse emittenti televisive che trasmettono in lingua ispanica.

Martiniello riconosce, quindi, che il multiculturalismo può andare incontro a rischi di degenerazione e, perciò, non se ne può dire né bene né male in linea di principio, se non attraverso la disamina di casi concreti.

La soluzione ai dubbi legati al multiculturalismo potrebbe risiedere in quella terza via proposta prudentemente da Martiniello nelle ultime pagine del suo libro, *Le società multiethniche*. Tale soluzione prevede una fusione tra diritti collettivi e individuali, tra assimilazionismo e pluralismo in modo da uscire dai “ghetti culturali” e stabilire diritti e doveri uguali per tutti, ma anche riconoscimento delle diversità.

Con il termine interculturalismo, invece, ci si riferisce la presenza di varie etnie all'interno di una stessa società o quartiere che interagiscono, comunicano, convivono, condividono gli stessi spazi.

L'interculturalismo spinge a ricercare regole, diritti e doveri validi per ciascuna cultura, a cui tutti possano appellarsi e che ognuno rispetti.

⁶⁸ G. Sartori, *Pluriculturalismo e multiculturalismo. Saggio sulla società multiethnica*, Rizzoli, Milano, 2000, cit. pag 28.

L'incontro tra culture porta ogni individuo ad ampliare i propri orizzonti, ma perché questo si realizzi pienamente occorre prima di tutto relativizzare la propria cultura, superando la visione etnocentrica, che porta a considerare la propria cultura come superiore alle altre. È necessario, quindi, liberarsi da stereotipi e pregiudizi.

In questo modo viene messa in discussione la dottrina esistenzialistica, che considerava l'identità culturale dell'uomo come qualcosa di statico di non modificabile. Oggi è risaputo, invece, che le identità sono realtà mutevoli, relazionali, negoziabili, modificabili.

L'interculturalismo, l'educazione multiculturale, il pluralismo, non rifiutano, però, l'individualità e la specificità di ogni persona. È solo quando si prende coscienza di sé che entra in gioco il concetto di diverso, di altro.

Sono le migrazioni massicce da una parte all'altra del mondo, congiuntamente all'unità europea e monetaria, che hanno fatto emergere nell'uomo il bisogno di affermazione e identificazione di sé, insieme all'esigenza di sentirsi cittadino attivo, che ha propri valori e che non vuole ritenersi semplicemente "uno fra tanti".

Ed è da una simile esigenza che nascono anche quelle forme di affermazione violenta come i fondamentalismi e i fanatismi, spesso nascosti sotto il nome di democrazia e liberismo.

L'intercultura si presenta come una sfida, o meglio «come un compito che sfida abiti mentali, pregiudizi, canoni cognitivi e abiologici, e ci conduce *oltre* le identità, pur non negandole, e verso un universo logico-epistemico ed etico costruito sull'incontro, il dialogo, il *métissage*. Ci conduce verso un orizzonte

nuovo di vita, di relazione, di scambio in cui la regola è porsi con gli altri, accordarsi *insieme* e far maturare *spazi comuni*, sempre più comuni, seppur rispettosi delle differenze e del loro valore»⁶⁹.

La società globalizzata e la sua multiculturalità sembrano imporre questa visione dell'intercultura che, però, spesso si blocca al semplice "dato di fatto" del pluralismo senza innalzandolo a risorsa, ad occasione di crescita.

«Ci troviamo a vivere in una società globalizzata in cui l'idea di appartenenza si è fatta problema. Essere cittadini di una comunità etnica, nazionale, culturale, religiosa non è più *il* fattore determinante per fissare l'identità dei soggetti, socialmente intesi. Lo è stato fino a ieri, ma oggi non lo è più. Il legame con la propria terra come patria non si è spezzato, ma ha mutato volto. È divenuto secondario e ha perso la sua cogenza rispetto all'emergenza della società multietnica e multiculturale che si sta diffondendo in ogni paese, a cominciare da quelli più avanzati. Altri connotati di affermano: la capacità di abitare il pluralismo, la disponibilità al confronto, la volontà di incontro e di dialogo, l'ottica di ricostruzione delle identità e di ricostruzione costantemente aperta»⁷⁰.

Ci si trova a fronteggiare un'innovazione, dovuta all'acquisizione di una nuova mentalità disposta ad andare oltre l'appartenenza, aperta al confronto.

Alla luce di queste affermazioni, l'educazione e la formazione diventano gli unici mezzi per oltrepassare il senso di appartenenza, i suoi pregiudizi, le sue

⁶⁹ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2007, cit. pag 7.

⁷⁰ *Ibidem*, cit. pag 11.

chiusure, dando modo di entrare in quello spazio di pluralismo, di socializzazione integrata, di identità non assoluta né autosufficiente.

Porsi oltre l'appartenenza significa ri-pensare i concetti di identità e di differenza, che costituiscono due categorie nettamente separate nella tradizione occidentale, sia in termini socio-culturali che teorici.

Tali categorie sono state gerarchizzate, attribuendo il primato all'identità e individuando nella differenza un elemento perturbante, se non addirittura da cancellare.

Oggi tali orientamenti sono stati superati, «le differenze non solo esplodono nelle società, ma si legittimano e si espandono; mentre le identità si complicano, si sfumano, si dialettizzano»⁷¹.

Da qui nasce il bisogno di integrazione.

Occorre dare vita, secondo Matilde Callari Galli, a uno “spazio di incontro”⁷², che sia costituito e disciplinato dall'intercultura, la quale, superando la multiculturalità, è protesa a costruire un *habitus* e un *habitat* che siano di dialogo, di confronto e di intesa reciproca. Un *habitat* che sia anche uno spazio pedagogico, per il quale ci si deve formare e che scaturisce proprio da un impegno educativo di ogni singola comunità, che deve orientarsi secondo i fini e i mezzi che tale spazio richiede.

«Lo “spazio dell'incontro” è un dispositivo nuovo, in senso storico e culturale, ma anche politico-sociale. Ha bisogno di essere teorizzato con rigore e con efficacia, guardando proprio al suo carattere innovativo e inedito. Ponendo in

⁷¹ *Ibidem*, cit. pag 12.

⁷² M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma, 1996.

luce la sua stessa condizione di *sfida*, di grande sfida del presente e del futuro. Tutto ciò esige uno sforzo attivo proprio da parte delle scienze umane che sole possono illuminare tale dispositivo. A cominciare dall'antropologia e i suoi concetti chiave, quali l'autonomia delle culture, il relativismo, il pluralismo, la non-gerarchizzazione. E per finire alla pedagogia, che è chiamata a portare nella società e a edificare nei soggetti quei principi-valori e quella forma mentis che sono a un tempo il motore e il risultato di quello "spazio dell'incontro"⁷³.

Uno spazio, però, pieno di tensioni, di forti contraddizioni, di problemi che esso stesso determina. Abitarlo produce profonde trasformazioni.

L'incontro con l'alterità produce un senso di spaesamento, conduce all'incertezza, al sospetto, ad una crisi di identità, attiva scontri, tensioni e incomprensioni.

Ma il confronto implica anche lo schiudere un nuovo spazio in cui il dialogo diventa regolatore dell'incontro stesso. Uno spazio «abitato da modelli culturali plurali, asimmetrici tra loro per identità, ma anche per ruolo (uno, in genere, domina, l'altro no); carico di tensioni tra identità e appartenenze, ma anche per la sfida dell'alterità che ogni cultura rappresenta per le altre; è uno spazio in cui stanno sì identità plurali, ma che devono lì incontrarsi, e lo devono in quanto fisicamente lo abitano e mentalmente vengono a costruirlo; uno spazio sia fisico sia interiore che, proprio per questo, è sempre in via di costruzione e intensamente dinamico; uno spazio infine, in cui si deve e si può *programmare* l'incontro, che significa il raffronto, l'intesa, la stipulazione, la regola, ecc.»⁷⁴.

⁷³ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, op. cit., pag 13.

⁷⁴ *Ibidem*, cit. pag 16.

Lo spazio dell'incontro è il modello e il fattore-chiave del lavoro pedagogico/educativo che l'intercultura richiede costantemente.

Nella nostra epoca lo spazio dell'incontro diventa una struttura decisiva. Allora diviene conveniente analizzarne il profilo, mettendone a nudo i dispositivi che lo costituiscono e ne vagliano la complessità e la problematicità.

«Un primo atteggiamento per stare nello spazio dell'incontro è legato al superamento dell'assolutezza/esclusività/difesa delle proprie culture di appartenenza, per entrare *in contatto* con le altre culture»⁷⁵.

Questo è l'atteggiamento tipico dell'antropologo, definito da Lévy-Strauss come uno "sguardo da lontano"⁷⁶, che deve diffondersi tra i vari individui proprio come atteggiamento interiore. È quello sguardo che ognuno deve orientare per avvicinarsi alle culture "altre".

Lévy-Strauss considera l'approccio etnologico e il relativismo culturale come strumenti efficaci contro il razzismo, diretto responsabile della chiusura e del rifiuto delle culture diverse dalla propria.

La struttura dello sguardo da lontano è imperniata, quindi, sul relativismo, sulla tolleranza, sull'ascolto, sul dialogo. Essa nasce da un allontanamento dal proprio sé, dai propri pregiudizi, per accedere al circuito di una *nuova identità*, dialogica e orientata all'incontro.

Per conoscere e comprendere le culture "altre" occorre entrare in contatto con esse, partecipandone e cogliendole nella loro unicità.

⁷⁵ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, op. cit., pag 19.

⁷⁶ C. Lévy-Strauss, *Lo sguardo da lontano*, Einaudi, Torino, 1983.

Per fare ciò si devono oltrepassare i confini della propria cultura, i propri pregiudizi, per nutrirsi di quella cultura estranea, in modo che questa diventi sempre più familiare.

Dunque, ogni individuo deve “uscire da sé”, cogliere i propri confini, disporsi all’alterità cercando di comprenderla.

Occorre, però trovare il modo di portare questo “sguardo” all’interno dell’intercultura. Questo può avvenire attraverso un processo di informazione, di contatto, di lavoro su di sé che ogni cultura deve fare.

Occorre, dunque, informare sulle culture, dando spazio alle loro forme, facendole in tal modo conoscere. Metterle in contatto attraverso tutti i modi possibili, «decostruirsi e ri-leggersi nell’identità, fare affiorare il valore della differenza e dell’alterità, comprendendo in forma nuova quell’umanità a cui tutti apparteniamo: costituita non di linee identitarie solo universali e generiche, bensì anche di vissuti, di particolarità, che chiaroscurano quell’identità generica e la rendono viva, contrassegnata da volti e, insieme, da tradizioni, da storicità concrete»⁷⁷.

Altro aspetto fondamentale che caratterizza quello spazio dell’incontro è dato dall’alterità, che implica il declino di ogni etnocentrismo per lasciarsi sfidare, attraversare da altri modelli culturali, da altre “forme di vita”, capaci di produrre la «*revisione delle identità e l’avvicinamento alle differenze*, in modo che queste ultime vengano a porre-in-questione le stesse identità, ma arricchendole e potenziandole con *altre* prospettive valoriali, *altri* principi»⁷⁸.

⁷⁷ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, op. cit., pag 20.

⁷⁸ *Ibidem*, cit. pag. 21.

In tal modo quello spazio dell'incontro diventa spazio di confronto e di autocritica, ponendo in atto un'azione di riprogettazione che non sia solo teorica, ma anche pratica, sentita, voluta, attuata e partecipata.

Lo stesso Lévy-Strauss ha ampiamente sottolineato che il lavoro dell'antropologo è contrassegnato proprio da questa scoperta dell'alterità e del suo valore, soprattutto nella sua opera *Tristi tropici*, resoconto di un viaggio antropologico e filosofico, «incardinato sul principio del “rimorso” e dell’”espiazione” in nome di quell’Occidente che ha invaso e cancellato quelle culture “altre” di cui restano ora gli ultimi *exempla* e che vanno, pertanto, studiate, “salvate” e rimesse nel circuito del pensiero»⁷⁹.

L'alterità può essere definita, quindi, l'occasione per guardarsi ancora “da lontano” e leggere, così, le dimensioni alternative che presentano le culture “altre”.

Attraverso l'alterità altri valori, altri stili di vita, altre forme di vita sociale invadono l'identità producendo “distacco da...” e approccio alla differenza.

Un ulteriore elemento caratterizzante lo spazio dell'incontro riguarda la decostruzione, intesa come riconoscimento di presupposti (un'identità, un ragionamento) e lo smascheramento di pregiudizi, aprendo così l'identità alla differenza, affermando la possibilità dell'incontro con essa, in qualunque modo si presenti.

Ciò vuol dire che si decostruisce un' identità quando se ne colgono i connotati pregiudiziali; così come si decostruisce un ragionamento quando se ne mostrano i suoi presupposti, rilevandone la relatività intrinseca.

⁷⁹ *Ibidem.*

Per comprendere le culture “altre” non solo le si deve rivivere ma occorre decostruire la propria. Questo atteggiamento costituisce proprio quello spazio dell’incontro costituito dalla multiculturalità; esso deve essere soprattutto dentro la cultura dominante, quella più certa di sé proprio in quanto dominante e convinta di sentirsi insidiata, invasa, turbata nella sua gerarchia valoriale; un atteggiamento che esige un’attività di autocritica, di relativizzazione.

Attuare un’azione di decostruzione è tremendamente difficile, poiché si vanno a rimuovere certezze, convinzioni, sicurezze, producendo in tal modo inquietudine, sofferenza. Ma è necessaria per entrare in quello spazio dell’incontro, del dialogo, del confronto.

Lo spazio dell’incontro diventa, in questo modo, spazio del confronto delle diversità che elaborano così dimensioni di ascolto, di dialogo per realizzare momenti di vera comunicazione e comprensione. È in una posizione di vicinanza e di reciprocità che nasce il dialogo.

Lo spazio dell’incontro diventa, quindi, modello decisivo di comunicazione tra le culture, sia a livello teorico che socio-culturale.

CAPITOLO QUARTO

PER UN'EPISTEMOLOGIA DELLA PEDAGOGIA

INTERCULTURALE

4.1 La pedagogia interculturale

L'approccio interculturale «trae origine nell'ambito delle cosiddette "pedagogie compensative" che in quel periodo si affermarono in seno ai sistemi formativi per cercare di colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali dei soggetti più "deboli" rispetto ad uno standard di prestazioni scolastiche ben definito, e si sviluppa in stretta relazione con i provvedimenti assunti in tema di educazione degli adulti, finalizzati all'integrazione di questi nel contesto geopolitico di approdo»⁸⁰.

In Italia i primi studi di pedagogia interculturale «hanno preso le mosse dai risultati delle ricerche condotte sulle condizioni di vita dei figli dei nostri lavoratori all'estero, ipotizzando una loro generalizzabilità a tutti i bambini che vivono tra due culture. Successivamente si sono visti i limiti della estensibilità dei risultati di queste ricerche ai figli dei lavoratori extracomunitari»⁸¹.

Oggi si parla molto di pedagogia e di educazione interculturali. Felice Rizzi premette opportunamente che «l'interculturale non è né una moda né un

⁸⁰ F. Poletti, *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, cit. pag. 118.

⁸¹ Cfr. G. Zanniello (a cura di), *Interculturalità*, La Scuola, Brescia, 1992.

problema che riguardi un segmento di società, ma la connotazione della società del futuro, la scelta che [...] favorisce processi di emancipazione e di cooperazione»⁸².

Per inciso, si rileva che il grande interesse intorno alla pedagogia interculturale deborda dagli ambiti propri in cui era sorto. Secondo il Rizzi si tratta di «una nuova forma di “pedagogia laica” nel senso pieno della parola: vale a dire nel riconoscimento della pluralità delle risposte di senso ai problemi della vita e nella capacità di dialogo e di ricerca di obiettivi comuni per tutti i popoli»⁸³. Gian Battista Vico sostiene addirittura che ci attende il compito «di un più coerente accostamento interculturale alla stessa pedagogia e ai problemi dell’educazione concernenti gli alunni e le persone in difficoltà: come agire, cosa fare, alla luce di che cosa insegnare, proporre, educare nello scolastico e nell’extrascolastico per quanto concerne rapporti, discipline, interventi socio-educativi, valori?»⁸⁴.

4.2 Una definizione epistemologica della pedagogia interculturale

Sebbene vi sia ormai una vasta letteratura sulla pedagogia interculturale, sul piano epistemologico si nota una sostanziale concordanza nel ritenere che

⁸² F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992, cit. pag. 15.

⁸³ *Ibidem*, cit. pag. 56.

⁸⁴ G. Vico, *L’intercultura e i suoi problemi educativi*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992, cit. pag. 55.

l'approccio interculturale non porti ad nuova scienza, diversa dalla pedagogia *tout-court*.

Secondo Gino Dalle Fratte, in ambito pedagogico gli eventi presi in considerazione “appartengono alla categoria dei “fatti/atti sociali”. Vale a dire che, propriamente, la pedagogia riconosce come fattore specificante nella vita dell'uomo la presenza degli altri uomini. La relazione sociale appare da questo punto di vista costitutiva degli eventi che la pedagogia prende in considerazione. [...]

Nei “fatti/atti educativi” esiste un rapporto asimmetrico tra un soggetto agente (educatore, maestro, insegnante, ecc.), in una posizione che si dice educativa, ed un secondo, anch'esso agente, in posizione di apprendimento.

[...]

Le proprietà della socialità e dell'asimmetria non sono tuttavia ancora sufficienti. Una terza proprietà, definibile come «intenzione educativa permette di raggiungere intensivamente una specificità sufficiente a risolvere il problema della definizione dell'universo oggettuale della pedagogia»⁸⁵.

Se assumiamo dunque che la Pedagogia sia una scienza pratico-prescrittiva⁸⁶ e che il suo oggetto di studio specifico sia l'educazione⁸⁷, non possiamo ritenere che le varie pedagogie che si sono sviluppate negli anni (pedagogia sociale, pedagogia speciale, pedagogia sperimentale, pedagogia degli adulti, metodologia e didattica) abbiano un diverso ed esclusivo oggetto di

⁸⁵ G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma, 1986, cit. pp. 21-22.

⁸⁶Cfr. F. Larocca, *Handicap indotto e società*, Il Sentiero, Verona, 1991, cit. p. 27.

⁸⁷ *Ibidem*, cit. pag. 35.

indagine. Rispetto all'educazione esse pongono semmai sottolineature specifiche, studiano in profondità aspetti particolari, che trovano tra loro numerosi punti di intersezione se non di sovrapposizione. Siamo d'accordo con A. Mangano che ciò «arricchisca, e non depauperi, i risultati degli studi»⁸⁸.

«Ogni scienza pedagogica può distinguersi da un'altra in base alla specifica prospettiva da cui essa studia l'educazione. Prospettiva che, diversamente dall'oggetto, può essere esclusiva di una singola scienza»⁸⁹.

Comunque si ritiene che «le diverse scienze pedagogiche non possono non essere accomunate [...] da due dimensioni fondamentali:

a) la dimensione teoretico-valoriale, che mai alcuna scienza pedagogica (dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia sperimentale, alle didattiche) può legittimamente escludere, non essendoci azione educativa che non sia comunque finalizzata, in modo esplicito o implicito [...];

b) la dimensione empirica, fattuale e prassica»⁹⁰.

Sulla base di questi elementi possiamo affermare che la pedagogia interculturale studia l'educazione, cioè quel rapporto asimmetrico tra un educatore ed un minore, intenzionato a promuovere, in quest'ultimo, una serie di capacità (a livello di sapere, saper essere e saper fare) che hanno una valenza “interculturale”.

⁸⁸ A. Mangano, *Problemi e prospettive della pedagogia sociale*, Bulzoni, Roma, 1989, cit. pag. 7.

⁸⁹ *Ibidem*, cit. pag. 8.

⁹⁰ *Ibidem*.

4.3 La pedagogia interculturale: aspetti generali

L'approccio interculturale all'educazione si sviluppa a partire dagli anni settanta, allorché i Paesi del nord Europa si trovano a gestire i problemi posti dalla massiccia immigrazione favorita dal *boom* economico del decennio precedente. «Essa trae origine nell'ambito delle cosiddette “pedagogie compensative” che in quel periodo si affermarono in seno ai sistemi formativi per cercare di colmare e recuperare gli svantaggi socioculturali dei soggetti più “deboli” rispetto ad uno standard di prestazioni scolastiche ben definito, e si sviluppa in stretta relazione con i provvedimenti assunti in tema di educazione degli adulti, finalizzati all'integrazione di questi nel contesto geo-politico di approdo»⁹¹.

La pedagogia riconosce come fattore specificante nella vita dell'uomo la presenza degli altri uomini. La relazione sociale appare da questo punto di vista costitutiva degli eventi che la pedagogia prende in considerazione.

«Nei “fatti/atti educativi” esiste un rapporto asimmetrico tra un soggetto agente (educatore, maestro, insegnante, ecc.), in una posizione che si dice educativa, ed un secondo, anch'esso agente, in posizione di apprendimento. Le proprietà della socialità e dell'asimmetria non sono tuttavia ancora sufficienti.

Una terza proprietà, definibile come “intenzione educativa” permette di raggiungere intensivamente una specificità sufficiente a risolvere il problema della definizione dell'universo oggettuale della pedagogia»⁹².

⁹¹F. Poletti, *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

⁹² G. Zanniello (a cura di), *Interculturalità*, La Scuola, Brescia, 1992.

Se assumiamo dunque che la Pedagogia sia una scienza pratico-prescrittiva e che il suo oggetto di studio specifico sia l'educazione, non possiamo ritenere che le varie pedagogie che si sono sviluppate negli anni (pedagogia sociale, pedagogia speciale, pedagogia sperimentale, pedagogia degli adulti, metodologia e didattica) abbiano un diverso ed esclusivo oggetto di indagine. Rispetto all'educazione esse pongono semmai sottolineature specifiche, studiano in profondità aspetti particolari, che trovano tra loro numerosi punti di intersezione se non di sovrapposizione.

La pedagogia interculturale in particolare studia l'educazione, cioè quel rapporto asimmetrico tra un educatore ed un minore, intenzionato a promuovere, in quest'ultimo, una serie di capacità (a livello di sapere, saper essere e saper fare) che hanno una valenza "interculturale".

La pedagogia interculturale quindi, definisce un ambito disciplinare di studio e di ricerca teorica e operativa molto complesso, che fa uso di categorie filosofiche, sociologiche, antropologiche, psicologiche, linguistiche, oltre che pedagogiche di cui si è cominciato a parlare in seguito a fenomeni di ordine sociale (le nuove ondate immigratorie), politico ed economico che si sono venute delineando nel corso degli ultimi decenni, collegati alla presenza di decine di migliaia di adulti e bambini immigrati.

Il loro arrivo e la loro permanenza nel paese ospite comporta il manifestarsi di necessità vitali e di bisogni materiali legati alla prima accoglienza, alla sopravvivenza, al lavoro, all'abitazione per soddisfare i quali gli immigrati entrano in contatto con le strutture territoriali: scuola, enti locali, ASL, associazioni del volontariato, ecc.

Seguendo questi eventi, l'espressione "pedagogia interculturale" è entrata gradatamente in uso nel lessico specialistico dell'educazione e della scuola ma anche nel lessico comune.

In Italia, così come anche in altri paesi europei, indica già da qualche anno un orientamento di pensiero con una sua letteratura specifica, che intende rispondere agli interrogativi che giungono al mondo dell'educazione dalla complessità sociale.

Il campo di applicazione della pedagogia interculturale è riconducibile alle azioni educative e didattiche che vengono attuate nelle scuole e in altri contesti formativi rivolti agli adulti attraverso progetti di classe o di interclasse, di istituto o che coinvolgono più istituti; attraverso percorsi educativi mirati a colmare i bisogni linguistici e di apprendimento degli studenti di particolari etnie ed anche attraverso sperimentazioni curriculari rivolte a tutti gli allievi di classi pluriethniche. Il campo di applicazione della pedagogia interculturale si esplica anche in azioni sociali attuate attraverso modelli di intervento differenziati di recupero che coinvolgono la scuola ed altre istituzioni, in primo luogo gli enti locali, alcuni Organismi Non Governativi (ONG), varie associazioni collegate col mondo religioso e laico.

Pur essendo una disciplina che ha così largo raggio di applicazione e una vasta gamma di valenze educative, non si può correre il rischio di confonderla e "snaturarla" etichettandola come un generico modo di pensare.

Educazione interculturale non significa immaginare di non appartenere a nessuna cultura o immaginare di appartenere a più culture senza riconoscersi in nessuna; non significa preoccuparsi di un generico pacifismo; non si riduce a

momenti in cui si affrontano temi legati all'intercultura (in altre parole non è la memoria che si fa in una giornata particolare).

Educazione interculturale è aiutare chi si educa a rendersi disponibile ad incontrarsi con l'altro, con le sue differenze; è aiutare l'altro a rendersi disponibili all'interazione, alla conoscenza, alla comprensione (dell'altro nella sua differenza e nella sua specificità) e al dialogo.

Sono questi, senza dubbio, atteggiamenti che si costruiscono a partire dalla scuola materna, aiutando il bambino e il ragazzo a superare le difficoltà dell'incontro con l'altro, sollecitando in lui il desiderio di conoscenza e comprensione dell'altro. Fondamentale sarà stimolare in lui un atteggiamento di confronto che supera ogni forma di etnocentrismo patologico.

Si deve tendere quindi a stimolare la nascita di un proficuo dialogo che porti all'incontro di soggettività diverse (nessuna delle quali deve rinunciare alla propria identità, a ciò che possiede) in modo tale che i soggetti coinvolti possano arricchirsi reciprocamente da questo incontro; a prendere coscienza che educarsi in prospettiva interculturale non significa perdere la propria identità, smarrirsi nell'altro, ma anzi comprendere che l'altro, con la sua differenza, costituisce per ciascuno di noi un'occasione di arricchimento.

Perché questo avvenga è fondamentale curare gli effetti di qualsiasi forma di etnicità patologica, da intendersi come la distorta coscienza di un'appartenenza ad una cultura, come esaltazione incondizionata della propria cultura.

Il provvedimento educativo più efficace sarà un'adeguata educazione etnica finalizzata a far sì che da un lato il soggetto che si educa prenda coscienza di tutta la negatività racchiusa in un etnocentrismo patologico e se ne tenga

lontano, dall'altro sappia discernere l'importanza di un "etnocentrismo positivo" (sinonimo quest'ultimo di etnocentrismo critico, atteggiamento che consente di discernere aspetti positivi e negativi della cultura di appartenenza).

Un tale etnocentrismo si accompagna al senso del limite della propria cultura e non può che muovere dalla comprensione della cultura e dell'etnicità dell'altro. L'etnocentrismo critico è quell'atteggiamento responsabile e consapevole (frutto di una sana opera educativa) che concepisce la differenza dell'altro come occasione unica per la realizzazione della propria autenticità umana.

Da quanto affermato nasce una riflessione: sembra quasi superfluo parlare di educazione interculturale perché d'ora in poi dunque, l'educazione o sarà interculturale o non sarà vera educazione. Non si riesce cioè a concepire un'educazione autentica quando trascura i problemi dell'interculturalità, problemi che in fondo hanno cambiato il nostro modo di essere esseri umani.

In conclusione, è necessario che coloro che operano in contesti educativi scolastici e dell'extrascuola si adoperino affinché si creino le condizioni necessarie e sufficienti all'instaurarsi di rapporti di interazione fra chi arriva da lontano (indipendentemente dai motivi dell'immigrazione) e chi vive stabilmente in un luogo.

Perché l'interazione tra la società ospite e gli immigrati possa funzionare in un rapporto proficuo, entrambi devono proporsi come sistemi aperti: in questa prospettiva qualunque contesto formativo gioca un ruolo di primo piano.

È fondamentale riconoscere il valore delle mescolanze, degli incontri, degli incroci che si originano dal movimento di individui (adulti o ragazzi) verso altri individui (adulti o ragazzi) e perciò di culture verso altre culture.

È indispensabile che la pedagogia si collochi in prima linea nel rifiutare qualunque posizione che intenda rivendicare la “purezza della razza”.

Occorre saper accettare realisticamente come educatori scolastici e dell’extrascuola che il rapporto fra “noi” e “gli altri” non si può mai dare per scontato e saper operare in modo che questo rapporto sappia trovare una sua collocazione positiva all’interno dei processi formativi

In concreto, partire da ciò che accomuna i bambini nelle esperienze (famiglia, casa, giochi...) può essere l’aggancio per scoprire ciò che unisce, pur nelle diversità di vita.

I bambini si pongono tante domande sul mondo e sulle differenze, o perché le vivono in classe, o perché in molte città si vivono le presenze di stranieri con curiosità e, talvolta, con diffidenza.

Rispondere alle loro domande, stimolarli con i racconti, i dialoghi, far capire che nel mondo ci sono cose che ci accomunano e che ci distinguono, serve a far superare le paure delle differenze.

L’intercultura comincia dove c’è dialogo, inteso come umiltà e capacità di ascolto. Ciò può avvenire in un’ottica di psicologia dell’età evolutiva che tenga

conto di alcune conoscenze ormai acquisite in questo campo. È risaputo che non ha senso educare alla pace se non vi è continuità comportamentale tra i rapporti sociali vicini a noi e quelli distanti nello spazio.

Educare alla pace, non vuol dire essere acquiescenti, passivi e disinteressati a ciò che accade intorno a noi per “quieto vivere”. Invece vuol dire incanalare l’aggressività, biologica e naturale, in un atteggiamento positivo e costruttivo, senza soffocare i bisogni della persona. Una persona valorizzata per ciò che è, attraverso la cooperazione e la negoziazione, anziché la competizione, la prevaricazione, sarà elemento di una società pacifica e solidale.

Il modello educativo più adatto non è né quello autoritario, né quello permissivo, bensì quello autorevole. Vale a dire: non evitare le punizioni (atteggiamento permissivo), agire sui comportamenti e non contro i bambini, operare per un clima sereno di fiducia e sicurezza.

4.4 Cenni di Educazione interculturale

Sotto i nostri occhi il mondo si sta facendo sempre più globale. Un processo, quello della globalizzazione, inteso come «il rapido e persistente incremento di contatti, relazioni, scambi materiali e immateriali fra individui al di là della rispettiva collocazione geografica»⁹³, che non è solo a livello economico e produttivo, ma che pervade anche gli stili di vita, le culture, le *formae mentis*, un processo quindi che tocca le dimensioni della noosfera⁹⁴, quell’universo fatto di simboli e di valori, prodotto specifico della specie umana, la cui storia oggi si sta

⁹³ G. Scidà, *L’Italia e la Sociologia delle Migrazioni*, in Pollini G., Scidà G., *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, Franco Angeli, Milano, 1998, cit. pag 9.

⁹⁴ Cfr. F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, op. cit. pag 57.

compattando secondo il modello capitalistico-borghese di cui l'Occidente ha fissato le regole.

Questo processo porta con sé non solo opportunità e vantaggi confluente e adeguamenti, ma anche alcuni rischi che investono la persona umana quali contrasti, conflitti, tipologie di problemi prima inesistenti.

Ci si trova di fronte all'incontro tra culture diverse che si ritrovano a convivere e collaborare, ma che allo stesso tempo sentono andare in crisi la propria identità, che sconvolge le loro tradizioni.

È il settore educativo a venire investito in modo quanto mai significativo da tali mutamenti ed è proprio a quest'ultimo che il confronto internazionale si rivolge in maniera principale, al fine di gettare le basi epistemologiche di una pedagogia interculturale.

Una tale situazione, quindi, porta inevitabilmente a porsi in una situazione di confronto che può scaturire o in uno scontro o in un più auspicabile dialogo.

«In questa condizione di rinnovamento epocale, di sfida tra modelli culturali da parte del modello unico e vincente della Globalizzazione economica, in una società mondiale che è sempre più compatta e sempre più in fermento, satura anche di conflitti e, per ora, incapace di costruire un modello di convivenza planetaria (lo rivela la crisi dell'ONU, il dominio statunitense di tipo imperialistico, la difficoltà che caratterizza quella nuova cultura – di pace, di solidarietà, di libero confronto, di rispetto dei diritti umani, ecc. – che deve accompagnare la nascita del Mondo Globalizzato), un ruolo cruciale, decisivo, irrinunciabile va (ed è) assegnato all'educazione»⁹⁵.

⁹⁵ *Ibidem*, cit. pag 58.

Pertanto, in questo momento di rinnovamento solo l'educazione può portare ad una Globalizzazione della noofera che sia capace di realizzare una "base comune" a quel futuro che è già cominciato e nel quale siamo già immersi.

L'educazione soltanto, quindi, può portare a dei reali momenti di trasformazione interiori, perché lei sola può agire per la realizzazione di un mutamento efficace di abitudini e valori, mentalità e modelli comportamentali.

Assodato il suo ruolo fondamentale rispetto alla situazione che il mondo vive oggi, l'educazione deve, alla luce proprio di questo suo compito, ripensare la sua immagine: deve innalzarsi rispetto al concetto che la fa pratica di cure e sostegno, guida di una crescita individuale o come pratica connessa alla predisposizione di mezzi per la realizzazione di fini sociali.

Dunque, la sfida che l'educazione si trova oggi ad affrontare impone alla pedagogia di cambiare volto, assumendone uno che sia interpretativo e critico, capace di pensare al futuro piuttosto che al presente.

La svolta epocale che ci troviamo a vivere ci impone di fissare nuove mete, che solo con l'ausilio dell'educazione riusciremo a raggiungere, dato che lei sola progetta e trasforma.

Edgar Morin individua nel suo libro, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, sette temi che «devono, a mio avviso, diventare fondamentali nei nostri insegnamenti» per consentire «una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale»⁹⁶.

⁹⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, ed. Cortina, Milano, 2001, cit. pag 7.

Questi temi sono da considerarsi come modelli cognitivi e strutture etico-antropologiche in grado di interpretare e organizzare il futuro, seguendo un tipo di razionalità aperta e flessibile, della quale l'uomo è l'attivo costruttore.

L'attuale pedagogia deve partire dalla progettazione e dall'interpretazione del futuro, comprendendone i segni nel presente, assegnandogli un'identità e una fattibilità. Un futuro che dovrà essere *per* l'uomo, per quell'uomo che la pedagogia stessa cura e tutela e che già ora compare quale principio e valore intorno a cui deve costituirsi il Mondo del futuro.

La pedagogia interculturale trova, dunque, nell'educazione interculturale la sua traduzione didattica, diventando una prospettiva di ricerca e una prassi pedagogica che nasce dalla necessità di un inserimento attivo degli studenti stranieri nella scuola e da un ripensamento critico dei saperi indispensabili attualmente insegnati.

L'educazione interculturale non è una nuova materia né va confusa con una pedagogia speciale per stranieri; si configura, invece, come un nuovo asse educativo rivolto primariamente agli originari del luogo, e teso, in seguito, a modificare abiti cognitivi e comportamenti sia degli autoctoni che degli stranieri.

Per favorire una convivenza che si riveli costruttiva, l'educazione interculturale suggerisce di impegnarsi nell'acquisizione dei valori, delle conoscenze e delle competenze che possono concorrere a "decolonizzare" l'immaginario occidentale e a rimettere in discussione una tradizione interamente fondata sul primato dell'Europa.

L'educazione interculturale si pone l'obiettivo di sedimentare una nuova "cultura delle interdipendenze", intendendo con questa espressione la

consapevolezza della dimensione globale dei problemi del presente: il che potrebbe permettere il superamento di una contraddizione evocata con forza da padre Ernesto Balducci, quando affermava che “noi viviamo in un’età planetaria con una coscienza neolitica”.

Nelle società complesse il ruolo dell’educazione risulta fondamentale, quindi, in quanto essa mette a disposizione dei giovani quegli strumenti necessari per vivere meglio la diversità. Allo stesso tempo, risulta fondamentale anche agli adulti (come gli insegnanti), perché possano migliorare le proprie conoscenze nell’ambito stesso dell’interculturalità⁹⁷.

Compito specifico dell’educazione interculturale è quello di costituire dei processi di apprendimento che portino alla conoscenza di altre culture e all’instaurazione, nei loro confronti, di atteggiamenti di apertura, di disponibilità e di dialogo.

Ma porsi nella condizione di conoscere e comprendere un’altra cultura è molto complesso, in quanto non significa solo essere in grado di rilevarne quegli aspetti che la fanno “diversa”, ma anche essere capaci di capire che la rappresentazione che noi ci facciamo della cultura “altra” non coincide inevitabilmente con quella che essa si fa di se stessa, né con le rappresentazioni che altre culture ne possono avere.

Secondo Casillo «l’obiettivo primario dell’educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l’accettazione ed il rispetto

⁹⁷ Cfr. M. Roncoroni, *Good practice in intercultural education learning from and for each other*, in «Equal Voices», Issue n. 8, EUMC, <http://eumc.europa.eu/eumc/index.php>.

del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento»⁹⁸.

Si verifica, insomma, il superamento di una situazione statica, multiculturale di fatto. In tal modo si favorisce la realizzazione di un processo basato sull'incontro-confronto, sul dialogo tra i valori proposti da persone diverse, oltre che da diverse culture.

L'educazione interculturale si rafforza, pertanto, sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica e costruttiva nella società multiculturale.

«Si può comprendere come tale modello, nato sulla spinta dell'arrivo degli immigrati, si sia poi sviluppato nei termini di una dimensione interna all'educazione stessa, uno "sguardo" [...] da promuovere in tutti. [...]

L'educazione interculturale diviene così un'attitudine alla relazione con l'altro nella sua complessità umana, culturale, storica»⁹⁹. Per studiosi autorevoli come Demetrio e Favaro essa è l'esplicazione propria una "pedagogia relazionale"¹⁰⁰.

⁹⁸ A. Casillo, *Interculturalità e curricolo nella scuola elementare*, in "Quadrante della scuola", 1990, n. 2, cit. pag. 71.

⁹⁹ M. Santerini, *La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e l'Europa*, in AA.VV. *La scuola nella società multietnica*, La Scuola, Brescia, 1994, cit. pag. 65.

¹⁰⁰ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, cit. pag. 11.

Nella pratica, l'opinione prevalente¹⁰¹ è quella secondo cui l'interculturalità, più che essere fondamento di una "nuova educazione", può essere vista come una sorta di "promemoria", un richiamo incalzante ad alcuni valori comuni già rientranti nella tradizione pedagogica moderna.

All'interno della nozione di educazione interculturale si ripresentano, infatti, i concetti del rispetto, del dialogo, dell'accettazione, del confronto, della non-violenza, della pace.

I valori a cui vanno oggi educati gli allievi non sono dati aprioristicamente ma vanno costruiti in modo collettivo.

La scuola ha tra i suoi compiti fondamentali quello di educare al rispetto delle diversità culturali, promuovendo una diffusa conoscenza e coscienza multiculturale.

Ciò significa essere in grado di costruire progetti educativi aventi lo scopo di prevenire il sorgere di mentalità etnocentriche, intolleranti nei confronti delle culture diverse dalla propria.

La scuola deve essere messa nelle condizioni di poter consolidare il proprio ruolo di «luogo di iniziazione a una pedagogia dell'infanzia colorata»¹⁰². Una scuola che sia pronta ad accogliere e valorizzare il "volto antropologico" di ogni bambino che la frequenta.

In tal modo la scuola può contribuire al superamento degli stereotipi veicolati da famiglia e mass-media, realizzando un decondizionamento

¹⁰¹ A. Nardi, *La sfida interculturale tra individualità e nuova comunicazione*, La Scuola, Brescia, 1998., cit. pag. 28.

¹⁰² G. Wallnofer, *Pedagogia interculturale*, Mondadori, Milano, 2000, cit. pag 12.

etnocentrico. Essa deve abbandonare, dunque, la metodologia didattica classica in favore di un modello didattico aperto.

4.5 Educazione interculturale e pensiero antropologico

L'interesse, a livello scientifico, per quelli che sono i fenomeni socio-culturali di tutte le popolazioni, passate e presenti, risale all'epoca dei Lumi¹⁰³, anche se in verità da sempre l'uomo si è occupato e interessato allo studio delle somiglianze e delle differenze esistenti tra gli uomini, con la chiara intenzione di comprendere e provare a spiegare le tante diversità umane.

È nel XIX secolo che l'antropologia, ovvero lo studio dei fenomeni socio-culturali, diventa scienza positiva, dandosi come obiettivo quello di spiegare le differenze culturali al fine di salvaguardare l'idea dell'unità del genere umano. Suo scopo ultimo è quello di riuscire a «coniugare il particolare e l'universale [...]

L'anima personalista e l'anima universalista hanno attraversato e continuano ad attraversare l'antropologica»¹⁰⁴.

Per cui non è assolutamente casuale il fatto che la riflessione sui limiti e le possibilità di un'educazione interculturale richiami il sapere antropologico.

Ma, secondo Elisabetta Nigris, la domanda che ci si dovrebbe porre in riferimento a questa loro intersezione è: «in che misura il sapere degli antropologi

¹⁰³ Cfr. M. Harris, *L'evoluzione del pensiero antropologico. Una storia della teoria della cultura*, Il Mulino, Bologna, 1971, cit. pp. 13-71.

¹⁰⁴ E. Nigris, *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano, 1996, cit. pag. 18.

può interagire con un sapere pedagogico sull'educazione interculturale? E, prima ancora, che tipo di sapere è il sapere antropologico?»¹⁰⁵.

Ricordiamo che Darwin¹⁰⁶, nel 1859, sostenne la tesi dell'evoluzionismo, vera e propria rivoluzione in campo scientifico, che portò ad un cambiamento della concezione dell'uomo, che, al pari di tutte le altre specie viventi, è il frutto di un lento processo evolutivo e selettivo.

L'interesse scientifico, però, non si rivolge solo all'evoluzione biologica dell'uomo, ma anche ad uno studio puntuale della cultura umana: l'antropologia mira a rendere note le leggi che regolano l'evoluzione culturale della specie umana.

L'antropologia culturale segue l'approccio universalista: sembrava fosse possibile spiegare i fenomeni sociali e culturali attraverso l'individuazione di leggi generali ed universali.

Si tentò di trovare una teoria valida che spiegasse la diversità culturale e, contemporaneamente, rendesse conto dell'unità della specie. Ma come rivendicare l'universalità della condizione umana nonostante l'evidente ed inconfutabile diversità culturale?

Innanzitutto si provò a elaborare un concetto di cultura diverso dalla nozione individuata nel Rinascimento che considerava la cultura come un "sapere colto" appartenente ad un numero ristretto di persone.

Tylor, uno dei padri fondatori dell'antropologia scientifica, dice: «la cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico è quell'insieme

¹⁰⁵ *Ibidem*, cit. pp. 19-20.

¹⁰⁶ Cfr. C. Darwin, *L'origine della specie*, Boringhieri, Torino, 1967.

complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità o abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società»¹⁰⁷.

Se il concetto di cultura corrisponde a questo, allora tutti i gruppi umani che esistono, e sono esistiti, hanno creato cultura e tutte le culture possono essere tra loro comparate.

Contro coloro che negavano l'universalità della condizione umana, partendo dall'evidenza delle differenze culturali esistenti, l'antropologia evoluzionistica sostenne l'unità psichica del genere umano.

Partendo dal modello dell'evoluzione biologica autori come Morgan sostenevano che «le principali istituzioni dell'umanità si sono sviluppate da pochi germi primari e il corso e i modi del loro sviluppo erano come tracciati in precedenza e contenuti entro un ristretto campo di variabilità: delimitazione che si rivela a sua volta predeterminata dalla logica naturale della mente umana e condizionata dai necessari limiti dei suoi poteri»¹⁰⁸.

Le differenze culturali, quindi, erano percepite come causate da un diverso ritmo evolutivo lungo una linea di sviluppo unica, uguale per tutti gli uomini.

Se la prima tappa di questo percorso evolutivo era dato dallo stile di vita dei popoli primitivi quella finale doveva essere lo stile di vita raggiunto dalle società europee contemporanee. Ogni singolo gruppo umano veniva posizionato

¹⁰⁷ E. B. Tylor, *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, Murray, London, 1871.

¹⁰⁸ L. H. Morgan, *La società antica*, Feltrinelli, Milano, 1970, cit. pag 13.

lungo le diverse tappe di questo percorso in base alla maggiore o minore somiglianza dei loro stili di vita con i due appena descritti.

Per rendere possibile questo posizionamento era necessario effettuare una comparazione, attraverso cui si constatava la presenza ricorrente di determinate manifestazioni culturali tra gruppi anche lontani nel tempo e nello spazio.

Grazie al metodo comparativo si poteva sostenere che «i dati raccolti sembrano propendere per la tesi che i notevoli divari nella grado di incivilimento nello stato mentale delle varie razze dell'umanità siano differenze di sviluppo piuttosto che di origine, di grado piuttosto che di genere [...]; dovunque la presenza di qualche arte o conoscenza in due luoghi diversi possa essere sicuramente attribuita a una invenzione indipendente (come, per esempio quando troviamo gli abitanti delle antiche abitazioni lacustri della Svizzera e i neozelandesi moderni che adottano una costruzione analoga nelle loro curiose stoffe di fasci di fibre legati tra loro) il passo analogo così compiuto in luoghi e tempi diversi tende a dimostrare la similarità delle menti che lo hanno compiuto»¹⁰⁹.

Il metodo comparativo permetteva, dunque, di realizzare una classificazione dei gruppi umani lungo l'asse evolutivo, oltre al riconoscimento di una somiglianza delle menti umane, senza però tenere in alcun conto la possibilità che fenomeni culturali simili potessero essere il frutto di percorsi evolutivi diversi, testimonianza di un processo di sviluppo anche totalmente diverso.

¹⁰⁹ E. B. Tylor, *Researches into the Early History of Mankind and the Development of Civilization (Ricerche sulla storia primitiva dell'umanità e sullo sviluppo della civiltà)*, J. Murray, London, 1865, cit. pag. 235.

Il modello di sviluppo delle società europee era l'unità di misura per tutte le altre società. Tale modello rappresentava l'ultimo, e senza alcun dubbio, il migliore grado di sviluppo della civiltà. Tale visione va sotto il nome di etnocentrismo.

«L'europeo diventava il civilizzatore dell'umanità, colui al quale spettava il fardello di accelerare lo sviluppo culturale dei popoli che si erano arrestati allo stato di natura o poco più in là [...] l'uomo bianco chiamato a estinguere attraverso una missione civilizzatrice le differenze culturali accelerando lo sviluppo delle società primitive»¹¹⁰.

Verso la fine dell'800 comincia ad avvertirsi una crisi del paradigma evoluzionista, a seguito della messa in discussione del metodo della comparazione.

Nel 1896 Franz Boas, antropologo tedesco, criticava nel suo saggio, *I limiti del metodo comparativo dell'antropologia*, più che la possibilità di comparare e generalizzare, la fondatezza dei risultati di tali comparazioni e generalizzazioni antropologiche effettuate sulla base di fatti estrapolati dai contesti. L'antropologo doveva conoscere processi e contesti lavorando sul campo, scegliendo comunità piccole e circoscritte in cui inserirsi per osservare e studiare i fenomeni culturali esistenti.

Comparazioni e generalizzazioni dovevano avvenire solo dopo aver accumulato una vasta e dettagliata conoscenza dei fatti e dei loro processi all'interno di quello specifico contesto.

¹¹⁰ E. Nigris, *Educazione interculturale*, op. cit. pp 27-28.

Boas fu in grado di dimostrare, ad esempio, che la ricorrenza interculturale di alcuni fenomeni, rivelata a seguito di una comparazione, non significava necessariamente che tali fenomeni fossero generati da processi simili. Ad esempio, i clan totemici presentavano, all'interno dei vari contesti studiati, origini e storie molto diverse.

Con Boas e i suoi allievi prese piede l'idea dell'unicità di ogni singola cultura, ipotizzando che esse non potessero essere in alcun modo commisurate a una presunta storia universale.

L'universalismo comincia a far spazio al relativismo culturale.

Ogni fenomeno trova la sua interpretazione solo all'interno la cultura che lo ha prodotto e in relazione alla logica interna di quella cultura.

Ora la comparazione tra culture occidentali e non avveniva solo per mettere in luce la plasticità della natura umana, la flessibilità dell'ordine culturale e la relatività di ogni cultura.

Un esempio è lo studio condotto da Margaret Mead nel 1928 a Samoa, che dimostrò l'inconsistenza dell'idea diffusa e condivisa che l'adolescenza fosse un periodo critico e difficile: le adolescenti di Samoa erano prive di quelle inibizioni e conflitti che, invece, caratterizzavano le adolescenti americane. La loro vita sessuale era retta su regole diverse.

Gli allievi di Boas contribuirono, inoltre, a mettere in crisi il determinismo biologico, dimostrando che il comportamento umano non è il prodotto della sua natura.

Ritornando alla Mead: non c'è nulla di naturale nel fatto che le donne si dimostrino remissive o materne, ma è dovuto semplicemente alla cultura di appartenenza.

I modelli culturali dell'occidente apparivano, ora relativi e soggetti a trasformazioni. Veniva meno sia la possibilità di commisurare modelli culturali ad un unità di misura che individuare tale unità di misura nel modello occidentale. Tutti si collocavano su un pari livello di dignità. Il modello occidentale diventava uno dei possibili.

«Con il relativismo culturale crollava la possibilità del giudizio culturale e la condizione umana si riduceva a una pura classe di comportamenti possibili: l'umanità era un insieme di comportamenti possibili, opzioni entro cui ogni gruppo, ogni società sceglieva il suo proprio modo di realizzare storicamente l'umanità»¹¹¹.

Il relativismo culturale comincia a insinuare il dubbio che si possa realmente definire, attraverso l'individuazione di un termine di paragone in base al quale giudicare la condizione umana e le varie culture.

Altri paradigmi si sono susseguiti nel corso degli anni, tra cui ritroviamo il “paradigma interpretativo” di Clifford Geertz, colui che ha frantumato ogni illusione di realizzare un'effettiva produzione di conoscenza oggettiva della differenza culturale.

«Ciò che chiamiamo i nostri dati sono in realtà le nostre interpretazioni delle interpretazioni di altri su ciò che fanno loro e i loro compatrioti»¹¹².

¹¹¹ *Ibidem*, cit. pag 34.

¹¹² C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987, cit. pag. 45.

È evidente che, in primo luogo, l'antropologo consegna al mondo solo una sua interpretazione dei fatti a cui ha assistito; in secondo luogo, l'oggetto d'indagine dell'antropologia è ora il modo con il quale i nativi interpretano i loro comportamenti, le loro pratiche culturali.

Il lavoro dell'antropologo, dunque, diventa rendere conto dei significati e delle interpretazioni che gli attori stessi attribuiscono al loro stesso mondo¹¹³.

Ciò che l'approccio interpretativo afferma è l'impossibilità di trattare la descrizione culturale come oggettiva.

Questo approccio vede una svolta sulla base della consapevolezza che l'interlocutore dell'antropologo non è un semplice "ripetitore" del bagaglio culturale della società a cui appartiene che si limita a svelarne i significati, ma è attivo costruttore di quegli stessi significati. È produttore più che riproduttore di cultura.

L'antropologia si fa così dialogica: «la cultura (e dunque anche la differenza culturale) non è vista come il prerequisito dell'interazione, ciò che l'interazione mi svela, essa è il prodotto dell'interazione. Un mondo viene costruito sotto una certa descrizione in e attraverso un'interazione in cui chi interpreta (deforma, riformula, sposta...) non è solo l'antropologo ma anche e fin dall'inizio l'informatore: egli costruisce la sua versione della realtà, al limite la sua versione di ciò che conta come rappresentazione pubblica della sua cultura»¹¹⁴.

¹¹³ Cfr. C. Geertz, *Dal punto di vista dei nativi. Sulla natura della comprensione antropologica*, in *Antropologia interpretativa*, il Mulino, Bologna, 1988.

¹¹⁴ E. Nigris, *Educazione interculturale*, op. cit. pag 63.

Questi ed altri percorsi seguiti dall'antropologia costituiscono un sapere che si trova inevitabilmente ad interagire con il sapere pedagogico sull'educazione interculturale.

L'antropologia diventa, per la pedagogia, esempio di costruzione di conoscenza a partire dall'atto interpretativo, aprendo così alla possibilità di poter accedere a una comprensione negoziata dell'altro attraverso il dialogo.

Dunque, l'aspetto importante del sapere antropologico, da un punto di vista pedagogico, non è il cosa ma il come di quel sapere. Il cosa diventa il prodotto del come. «Più che del sapere degli antropologi, un educatore necessita del loro mestiere»¹¹⁵.

L'educazione interculturale, infatti, condivide con l'antropologia un interrogativo preciso: come conoscere l'altro partendo dall'interazione, dal dialogo con esso?

La cultura prodotta dall'incontro sarà "peculiare e specifica" rispetto alle modalità dell'incontro stesso e ai soggetti coinvolti. Per comprendere la cultura di un allievo straniero, l'educatore non deve guardare tanto al resoconto etnografico sulla cultura del suo paese, quanto alle procedure, alle attività che hanno permesso all'antropologo di produrne un ritratto culturale, dato che ciò che interessa all'educatore è come quel bambino interpreta, trasforma, "usa" la sua cultura.

L'educazione interculturale ricerca soluzioni attuabili in riferimento a come avvicinarsi alle differenze in modo da rendere possibile la convivenza.

E l'antropologia suggerisce di affinare pratiche di traduzione, impegnandosi a costruire mondi in comune, condivisi, al fine di trovare un senso

¹¹⁵ *Ibidem*, cit. pag 69.

nell'altro che abbia senso anche per me, senza correre il rischio di ridurre l'altro a me.

Però non tutto può essere tradotto e, per di più, conoscere l'altro non implica necessariamente la sua accettazione.

4.6 Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi

La situazione attuale, relativa alla presenza di immigrati sul territorio italiano e, in particolare nella scuola, rende espliciti alcuni meccanismi relativi a forme di etnocentrismo, come ad esempio sottolineare le differenze tra persone appartenenti a gruppi etnici differenti.

Atteggiamenti etnocentrici di questo genere rispondono a criteri di economicità e di semplificazione mentale, che hanno lo scopo di preservare una differenza a favore di sé e della propria appartenenza.

Molto frequenti sono anche pregiudizi, atteggiamenti preconcepi condivisi da un gruppo rispetto ad un gruppo altro da sé.

Tali pregiudizi, spesso, portano ad evitare qualsiasi contatto con le persone appartenenti al gruppo oggetto del rifiuto.

Gli stereotipi e i pregiudizi possono dare forma a sentimenti di xenofobia o di razzismo, a vari livelli. La scuola si trova a dover affrontare questi problemi senza sottovalutarne l'entità: l'educazione antirazzista diventa elemento fondamentale all'interno dell'intercultura, con il chiaro intento di contrastare forme di intolleranza quali: l'antisemitismo, l'islamofobia o l'antiziganismo.

Respingere qualsiasi forma di razzismo contrastare la formazione dell'idea che l'altro sia un nemico.

L'educazione interculturale intesa come educazione alla diversità si sviluppa su due dimensioni tra loro complementari. La prima tende ad ampliare il campo cognitivo, fornendo informazioni, mostrando l'esistenza di una molteplicità di punti di vista da cui è possibile osservare ogni situazione. La seconda prevede un'azione anche sul campo affettivo-relazionale, attraverso la creazione di momenti di contatto con le culture altre, la condivisione di esperienze e di attività di cooperazione.

4.7 Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze

L'introduzione nella scuola dell'educazione interculturale dà l'occasione di lavorare, oltre che sui contenuti, anche sugli aspetti cognitivi e relazionali, ma stando attenti alle improvvisazioni, che non tiene conto della necessità di introdurre uno spazio specifico, concepito come una nuova educazione alla cittadinanza, comprendente la dimensione interculturale, che punti all'uguaglianza, all'apertura e alla coesione sociale.

«Storia, geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere costituiscono un'occasione ineludibile di formazione alla diversità, permettendo di accostarsi non solo ai diversi "contenuti", ma anche a strutture e modi di pensare differenti. [...] si segnala la necessità di superare le proposte marcatamente identitarie ed eurocentriche nel campo dell'insegnamento della storia, concettualizzando il

nesso storia-cittadinanza; di considerare la geografia un'occasione quanto mai privilegiata per la formazione di una coscienza mondialistica; o l'opportunità di allargare lo sguardo degli alunni stessi in chiave multi - religiosa, consapevoli del pluralismo religioso che caratterizza le nostre società e le nostre istituzioni educative e della rilevanza della dimensione religiosa in ambito interculturale»¹¹⁶.

¹¹⁶ *Ibidem*, cit. pag. 18.

CAPITOLO QUINTO

LA DIDATTICA AUTOBIOGRAFICA

5.1 La pratica pedagogica dell'autobiografia

La scrittura di sé, della propria storia di vita o autobiografismo consiste essenzialmente in una pratica pedagogica, comunicativa, di lunga tradizione, già utilizzata, in tempi antichi da Marco Aurelio, S. Agostino, Pascal, Rousseau ed, in seguito, anche da tutta la letteratura femminile relativa alla tematica di emancipazione della donna nel '900 come quella prodotta da Simone De Beauvoir, Sibilla Aleramo (pseudonimo di Rina Faccio), Simone Weil.

Il metodo (auto)biografico inizia a svilupparsi come corrente educativa, in situazioni di grande povertà e miseria esistenziale, intorno alla figura dello studioso Paulo Freire, che approntava una nuova pedagogia sociale, “della strada”, raccogliendo e utilizzando, fra gli anni '60 e '70, le tragiche storie di vita n dei *campesinos* nelle *favelas* brasiliane¹¹⁷.

Letteratura personale attiva, racconto in prima persona è l'autobiografia, oppure letteratura personale passiva o biografia, quando gli autori scrivono storie di vita altrui.

¹¹⁷ Cfr. P. Freire *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971; nuova edizione EGA, Torino 2002; P. Freire *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004; P. Freire *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2008.

Il racconto, la narrazione della personale storia di vita emancipa il soggetto da ogni rischio di manipolazione, di “revisionismo storico” della propria esistenza¹¹⁸. L’autobiografia risulta un metodo pedagogico ricognitivo che pone una storia di fronte al legittimo autore, ricostruendo e rimembrando una memoria personale, nel desiderio di auto-rappresentazione che genera uno specchio di eventi condivisi da altri.

«Il segreto dell’altruità e alterità a cui attende il biografo consiste nella capacità di essere nel “qui e ora” e nei *topoi* del passato, ingenerando e suscitando la reminescenza di sé (anamnesi), in una prospettiva di bi-locazione cognitiva: capacità di scoprirsi dotati della possibilità di “dividersi senza perdersi”, nel rimembrare ri-evocativo degli eventi. L’autobiografia non rappresenta solo la sede del ritorno a ciò che si è stati in passato, ma il desiderio di nuove esplorazioni nei meandri dell’esistenza, dove la memoria risulta depositaria dell’esperienza, consentendo al ri-cordo di prendere forma»¹¹⁹.

La narrazione di sé consiste in un metodo cognitivo che include la memoria, la reminescenza nella prospettiva di percorso auto ed etero-educativo per una autodidattica dell’intelligenza, nel cui ambito la retrospezione attua un’educazione della mente attraverso il pensiero attivo, evolutivo, prima condizione per un lavoro di scavo interiore, introspettivo.

«Raccontare la propria biografia educativa, in una nuova prospettiva didattica dell’intelligenza, attraverso il metodo autobiografico finalizzato allo

¹¹⁸ Cfr. P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983; trad. it. *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1994.

¹¹⁹ D. Demetrio, *Il metodo autobiografico*, Istituto di Pedagogia, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Milano, Guerrini e Associati, Milano, 1996, cit. pag. 123.

sviluppo cognitivo del discente (soggetto), significa riappropriarsi di un personale potere autoformativo (facoltà di dominio), confrontando, anche in ambito scolastico, le esperienze di educazione istituzionale con processi di autoformazione, emergenti da diversi tipi di legame emotivo/affettivo con gli altri, le cose, se stessi»¹²⁰.

L'autobiografia educativa possiede un valore regolativo, perché esplicita al soggetto narrante le modalità per cui ha acquisito, tramite processi cognitivi di apprendimento, nozioni e capacità (apprendimento cognitivo).

«L'autonarrazione risulta una presa di distanza per rivedere e verificare lo sviluppo evolutivo personale e raccontarlo all'alterità/altruità, in una prospettiva di riappropriazione della responsabilizzazione individuale rispetto alla propria autoformazione»¹²¹.

L'attenzione per i processi mentali non deve rappresentare un'occasione episodica in ambito didattico, ma un'occupazione costante di ogni singolo docente, per esplicitare al discente quali operazioni mentali compiere al fine di risolvere compiti e problemi di natura teorica e pratica.

Il nostro modello di attività mentale è sistemico: ogni manifestazione del pensiero può essere studiata solo in correlazione con le altre.

“Pensare” significa mettere in relazione diverse componenti del pensiero, nella loro intrinseca dinamicità e interattività, in una prospettiva di rivalutazione della natura processuale e dinamica dell'esistenza mentale.

¹²⁰ *Ibidem*, cit. pag. 124.

¹²¹ *Ibidem*.

L'intelligenza è l'identità stessa del soggetto: significa approssimarsi all'"altro", al suo modo di attribuire senso e significato alla realtà: le cose, gli altri, il mondo, se stessi.

Secondo Bruner «l'intelligenza è ricerca continua di significati per leggere dentro ai vari aspetti ontologici dell'esistenza»¹²².

Il potenziale intellettuale è contrassegnato da una macro-attività: il potere metacognitivo.

«Il soggetto intelligente per assolvere al compito di significatore della realtà, utilizza tutte le risorse a disposizione, quindi la facoltà metacognitiva, per poter descrivere il lavoro della mente rispetto ai singoli domini mentali, potenziandoli attraverso la pratica intellettuale.

- *Dominio autocognitivo* – (esercizio rimemorazione, pensiero retrospettivo) consiste nell'e-vocazione del proprio passato attraverso l'introspezione, in un'attività auto cognitiva;

- *Dominio estatico* – (attesa estatica) implica l'uscita da sé, accogliendo tutte le sensazioni che derivano dalle percezioni, limitandosi, metacognitivamente, a descrivere ciò che si percepisce;

- *Dominio eterocognitivo* - (pensiero costruttivo) dove la cognizione lavora sugli altri, verso le cose esterne, con cui la mente organizza il reale, mediante classificazioni, attraverso un pensiero costruttivo;

¹²² J. Bruner, *In search of mind: essay in autobiography* (1983), trad. it. *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*, Armando, Roma, 1997.

- *Dominio interpretativo* – (pensiero categorizzante) utilizza modalità metaforiche, immagini simboliche per interpretare la realtà attraverso modelli mitici, entità umane o sovraumane che hanno potere di verità assoluta»¹²³.

Le finalità didattiche del metodo autobiografico consistono nella messa in luce di stili, codici, funzioni comunicative, norme e regole di interazione per imparare a pensare: sperimentare il piacere e l'emozione di questa attività liberatoria, riabilitando la facoltà di pensiero, nell'attribuzione di senso e significato alla realtà (ermeneutica interpretativa), stimolando il potenziale cognitivo del soggetto.

Lo stile educativo del “formatore autobiografo” è caratterizzato «dalla capacità di ascolto non scadente nel lezionismo- dall'attività dialogica, evitando l'univocità dell'interrelazione comunicativa- dalla facoltà e predisposizione a domandare e problematizzare per ottenere l'interscambio dialogico proficuo, nel confronto tra “diversità” intersoggettive»¹²⁴.

5.2 Contenuti e metodologia

Il gruppo classe diviene una risorsa inesauribile ed imprescindibile a livello esperienziale di autonomia per ogni singolo elemento a livello didattico e interdisciplinare, sulla base del metodo cognitivo e metacognitivo autobiografico

¹²³ D. Demetrio, *Il metodo autobiografico*, Istituto di Pedagogia, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Milano, op. cit. pag. 98.

¹²⁴ Galli G. *Interpretazione e autobiografia*, in Atti dell'Undicesimo Colloquio sull'interpretazione, Marietti, Genova, 1990, cit. pag. 23.

ed introspettivo, legato ad un discorso di pratica pedagogica più estesa a livello educativo che ritrova i suoi addentellati e retaggi nella pratica e cultura educativa militante a livello sociale di “pedagogia della memoria” o retrospettiva/introspettiva come cura e riappropriazione di sé, sulla base di un processo di auto ed eteroreferenzialità con l’altro da sé, il diverso, l’altrui differenza soggettiva, come veicolo alla riscoperta, alla conoscenza di sé, autostima, tramite un progetto multidisciplinare di “educazione interiore” e permanente.

«L’educazione interiore, come contemplazione, meditazione, autoriflessione, lungi dall’essere soltanto una via ascetica, laicamente costituisce un programma che donne e uomini si sono sempre dati per ampliare pensiero ed intelligenza, per conoscere di più se stessi: attraverso l’esplorazione della loro autobiografia, una maggiore attenzione per la dimensione affettiva, lo sviluppo dell’immaginazione»¹²⁵.

Pedagogisti, insegnanti ed educatori hanno responsabilità e ruoli nelle attività di ascolto ed interpretazione delle esigenze più nascoste della mente, al fine di formare altri adulti con il compito di educare all’apprendere da se stessi ed a conoscersi, creando spazi e momenti per l’educazione al “sentirsi persone”.

¹²⁵ D. Demetrio, *Il metodo autobiografico*, Istituto di Pedagogia, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Milano, op. cit. pag. 159.

5.3 Le idee dell'autobiografia

Il metodo delle storie di vita permette di costruire testimonianze esemplari quali opportunità pedagogiche volte alla narrazione e riflessione rispetto a quanto il soggetto racconta o scrive di sé.

La ricerca positivista ha sempre presentato dubbi sull'attendibilità dell'uso scientifico delle storie di vita che rappresentano consuetudini oggettivanti, come disegni quali-quantitativi di ricerca, in quanto la soggettività sfugge ad ogni tentativo di classificazione e riduzione. La ricerca qualitativa analizza il valore irriducibile dell'esperienza individuale quale risorsa cognitiva ed affettiva.

La conformità della narrazione alla realtà rappresenta il processo di rappresentazione stessa del reale, tramite cui il pensiero narrativo attribuisce significato al mondo con grande potenza esplicativa nelle attribuzioni di senso della realtà e della visione del mondo del narratore.

L'indagine ermeneutica manifesta la «complessità della versione narratologica di ogni esistenza, per cui il ricercatore autobiografo è consapevole di non potersi accostare alle storie di vita con imparzialità ed obiettività, nella costruzione di trame esistenziali come modelli interpretativi del reale, in cui le attribuzioni di senso e significato e gli aspetti semantici apicali dell'esistenza, trasformano i vissuti in idee di storie coerenti»¹²⁶.

¹²⁶ *Ibidem*, cit. pag. 162.

5.4 Il senso dell'autobiografia

Dialogare, discutere, parlare e ricavare biografie da queste modalità comunicative e raccogliere la personale autobiografia, costituiscono un'antica forma culturale, consueta, di incoraggiamento e autoriconoscimento¹²⁷, svelando la natura pedagogica delle parole, quando, dai racconti, dalle storie, si impara sempre di sé, degli altri, del mondo, in eventi di pensiero.

Il pensiero è «l'ambito profondo dei giochi discorsivi e conversazionali»¹²⁸, che rivolge le attività della mente a orizzonti, possibilità, sfide, in salti cognitivi, in variazioni di mentalità, nell'emergere di immagini diverse dalla realtà: narrare e far narrare costituiscono, innanzitutto, «una tecnica visionaria, in un contesto quotidiano in cui troppo spesso si disperdono il senso e l'esperienza delle modalità narrative che rappresentano la storia di uomini e donne, la storia della trasmissione di sapere»¹²⁹.

Nell'attuale crisi della narrazione e dell'oralità, si vive di suggestioni e immagini volte ad impressionare.

La narrazione è una memoria in una trama da raccontare nelle intenzioni, negli scopi, nelle azioni dei protagonisti, nel significato di sequenze di storie, oltre gli stimoli, le impressioni, i segni chiusi in se stessi, suscitando emozioni, sviluppando interrogativi, pathos, enigmi, mistero.

¹²⁷ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari, 2002, pag. 70.

¹²⁸ Cfr. J. Bruner, *In search of mind: essay in autobiography* (1983), trad. it. *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*, op. cit.

¹²⁹ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998, cit. pag. 101.

La norma analogica della narrazione presenta un valore metaforico, simbolico, mitico. Il motivo logico è la morale nell'intrinseca pedagogia che insegna, consiglia, dimostra. Il metodo autobiografico ha capacità di «promuovere desideri di conoscenza e trame di storie che sappiano educare e stupire»¹³⁰.

Il senso biografico si evolve in antichi criteri narrativi dell'attività retrospettiva della mente.

La memoria, il ricordo, l'evocazione, costituiscono un itinerario di indagine sulle cronologie, le stagioni della vita, i ricordi più significativi che si sviluppano nella didattica autobiografica con chiari scopi di carattere cognitivistico, dove il ricordare è produzione di racconto in una sorta di «teleologia retrospettiva»¹³¹ elaborata, secreta, suturata insieme da molteplici insegnamenti.

La riattivazione di abilità cognitive necessarie alla rimemorazione, conseguente al fare autobiografia, diviene rievocazione poetica, ricerca di significato, sviluppando un'intelligenza interiore e analitica che stimola un nuovo amore di sé.

5.5 La fascinazione lirica della poetica interiore

La vita della narrazione è un libro metaforico che invita a discutere, a porsi domande, perché l'autobiografia diviene un percorso mentale, una traiettoria

¹³⁰ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit.

¹³¹ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, op. cit.

costellata di riprese ed arresti in tante *formae mentis* da esplorare e coltivare di nuovo ad ogni stimolo rimemorativo.

«Lo studio di sé e della propria interiorità permette la maggiore padronanza del mosaico metabelico della propria esistenza, nel piacere di domandare e nel culto del pensiero autoriflessivo che divengono conquista della narrazione per sé quale sfida, comprensione istintiva dell'intimità perduta, con effetti benefici, catartici, quanto il lavoro teatrale, psicodrammatico ed artistico»¹³².

Il percorso autobiografico non porta ad una tensione assolutoria, ad un'esibizione rituale che necessita della collettività per la propria redenzione, ma aspira ad interrogare ogni intimo poeta, quale via di emancipazione interiore, nell'interpretazione dell'accadere, delle scelte, delle coincidenze, della necessità, dei limiti: l'effetto lenitivo e trasformativo è di natura poetica.

La fascinazione lirica di ogni ricordare è rimembranza e nostalgia, nella riedizione della propria identità che la scrittura di sé smaschera e rimaschera per rendere meno tragica la solitudine, meno atroce la nostalgia, in quanto consente di riunificare, di ricomporre, di ridisegnare la propria vita. La fatica autobiografica è disciplina, in momenti di condivisione, di scambio epistolare, trasformandosi in indizio, in traccia, in trama, in frammento di *poiesis* esistenziale.

La memoria, il ricordo, l'evocazione sono l'itinerario di indagine sulle cronologie, le stagioni della vita, i ricordi più significativi che si sviluppano nella didattica autobiografica con chiari scopi di carattere cognitivistico, dove il ricordare è riattivazione di abilità apprenditive necessarie alla rimemorazione per narrare la storia di uomini e donne nella storia della trasmissione di sapere.

¹³² L. Tussi, *Il tempo dell'autobiografia*, in www.ildialogo.org/cultura/ritmi06042004.htm.

5.6 La metodologia autobiografica

L'intervista è uno strumento di ricognizione autobiografica che presenta vincoli e possibilità ed è utilizzabile secondo vari intrecci di linguaggi e diversificazioni legate al lessico adottato, in modo funzionale e coerente al contesto interattivo, mettendo così in evidenza, nella fase narrativa, le caratteristiche dei soggetti e gli obiettivi del percorso finalizzato alla progettualità formativa.

L'approccio autobiografico risulta adattabile e flessibile relativamente ai diversi contesti nel cui ambito viene espletato ed applicato, anche tramite l'utilizzo della tecnica dell'intervista a cui affidare la narrazione di sé e l'ascolto, da parte del ricercatore biografo, che raccoglie le esperienze dell'ascoltare e del raccontarsi nel progetto di revisione e nell'intero percorso di ricostruzione autobiografica.

L'esperienza di narrazione di sé si rivela nella rivisitazione della personale vicenda di vita, per cui il «soggetto autonarrantesi recupera in senso autobiografico la memoria su di sé e plurime memorie esistenziali che riattivano un metaforico viaggio nel passato»¹³³ da non intendersi come ripiegamento nostalgico e solipsistico inerente i tempi mitici delle oasi oniriche infantili. Le rivisitazioni autobiografiche, al contrario, riattualizzano il passato e lo rendono un bagaglio di ricordi attivi utilizzabili per agire meglio il presente ed il futuro, infatti durante il racconto il presente è interpretato e compreso dal ricercatore biografo alla luce delle tracce e delle trame dei ricordi passati.

¹³³ P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983; trad. it. *Tempo e racconto*, op. cit. pag. 65.

Le tracce e le trame intessute del racconto autobiografico sono frammenti di desideri, emozioni, esitazioni, parti esaltanti o squallide dell'esistenza, che aprono lo sguardo delle volute librantesi nel corso della narrazione alla riscoperta della progettualità futura.

5.7 L'approccio qualitativo

Il metodo autobiografico prevede delle tipologie di tecniche ricognitive: l'intervista aperta semistrutturata, non direttiva e in profondità, quali strumenti di ricognizione di vissuti motivazionali, cognitivi ed emotivi nella singolarità e unicità di ogni individuo, nel lavoro di scavo interiore e di autoriflessione, ricco di suggestioni e implicazioni autoformative.

Le scansioni temporali ed emotive del raccontarsi del soggetto con il ricercatore, rivelano un rapporto comunicativo asimmetrico tra chi ascolta ed accoglie il racconto autobiografico e il narratore, per cui tale asimmetria si può mitigare facendo propri atteggiamenti interpersonali, atti e comportamenti comunicativi specifici.

All'interno dell'interazione narrativa non è intenzione del biografo incasellare la storia di vita in una griglia già predisposta, ma riproporre suggestioni, stimoli generici, interazioni feconde, focalizzando la rivisitazione e ricostruzione narrativa.

Nel percorso di ricomposizione e di esplorazione interpretativa, le soste del proprio racconto evidenziano aspetti diurni, ossia espliciti, di superficie, socializzabili, oppure notturni, vale a dire liminali, impliciti, onirici, che

organizzano il tempo della narrazione secondo un filo cronologico di associazioni di idee e situazioni.

5.8 Le modalità d'ascolto

«L'accorgimento comunicativo nell'esercizio dell'ascolto e la rivisitazione delle vicende esistenziali, con la disponibilità a condividere parti di riflessioni autoformative e rivitalizzanti, pongono le premesse per una modalità di ascolto partecipativa ed attenta nel corso della quale sono comprensibili motivi di imbarazzo e diffidenza. La disposizione dell'intervistatore quale scoperta e curiosità stimola l'ascolto-racconto all'interno del setting autobiografico, nel sé autoapprenditivo e trasformativo»¹³⁴.

Le caratteristiche di un ascolto attento e attivo nel desiderio di comprensione degli atteggiamenti relativi al codice della comunicazione non verbale, ingenerano un processo di autoapprendimento trasformativo. L'universo di credenze, di valori, di miti personali, rivela la rappresentazione e la valutazione di eventi, incontri e scelte che costellano la storia di vita personale accettata e riconosciuta in sentimenti e reazioni di fastidio o disaccordo, che la soggettività esplicita in modo diretto attraverso i gesti, le posizioni discordanti dell'ascolto autentico. L'intervistatore non si confonde in maniera simbiotica con la persona che si pone in auto-osservazione e in atteggiamenti di riflessione di modi di

¹³⁴ M. Giusti, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico: bambini e adulti immigrati : un progetto, molte storie*, Nuova Italia, Firenze, 1998, cit. pag. 47.

pensare stereotipi, con un'attenzione autoreferenziale attenta a pensieri, sentimenti ed emozioni che aprono alla decentrazione e all'accettazione di ogni narrazione di cui non interessa la verità oggettiva, ma la significatività della narrazione.

5.9 L'educatore auto(bio)grafo

Il metodo pedagogico della narrazione di sé e dell'autobiografia costituisce un approccio educativo sostanziale ed efficace all'interno dei contesti dove si presenta l'esigenza di instaurare relazioni d'aiuto tramite il racconto o la scrittura della personale storia di vita.

Gli educatori "auto(bio)grafi"¹³⁵ applicano tale metodologia comunicativa soprattutto all'interno dei luoghi adibiti all'educazione, come i servizi per l'infanzia, la scuola, la famiglia o nell'ambito della strada dove si presentano difficoltà esistenziali profonde legate all'adolescenza in disagio. Il porsi in atteggiamento di apertura comunicativa rispetto all'altro e in modalità di ascolto, è una posizione attitudinale di tipo pedagogico o meglio, soprattutto, un ruolo etico che instaura dinamiche relazionali con la facoltà di modificare e migliorare uno status mentale, un comportamento, un modo di essere.

L'azione del raccontarsi stimola sempre nuovi processi cognitivi, inusuali capacità analitiche ed osservative, aprendo lo sguardo verso un passato spesso costellato da disagio, dolore e frustrazione.

Il recupero pedagogico avviene sul fronte della presa di coscienza di una rinnovata consapevolezza di sé, della propria identità, del proprio vissuto, del

¹³⁵ Cfr. A. Briosi, *Autobiografia e finzione. Quaderni di retorica e poetica*, Liviana Editrice, Padova, 1986.

passato personale, non limitandosi ad un approccio psicanalitico, con cui si riscontrano similitudini, ma focalizzando le problematiche sul soggetto che in prima persona scrive di sé, e da sé ed in sé trova le risorse per raccontare la difficoltà e il disagio reconditi nelle cause primarie, per poi comunicare ad “altri” la personale autoanalisi o meglio autobiografia e racconto interiore.

Tramite il lavoro autografo, l’allievo, il ragazzo, «la persona può decidere anche solo di tenere lo scritto come valore insito e nascosto nel piacere di scrivere le proprie esperienze e riflessioni, e tutta la personale storia di vita, solo per sé»¹³⁶.

Nel contesto storico attuale, costellato di odi razziali e xenofobie pretestuose, di intolleranze etniche e religiose, con il cui vessillo, ostentato in nome della difesa e della protezione dell’occidente “superiore”, si erigono muri e barriere di odio e intolleranza, di guerra e di pregiudizio misantropo, si vuole offuscare il valore precipuo ed imprescindibile del dialogo, del confronto e quindi «il significato umanistico ed il senso profondamente etico e culturale del raccontarsi, del narrare, del ripensarsi, dello stare insieme, in quanto ogni individuo ha un valore in sé e per sé»¹³⁷.

Il valore del dialogo interiore, dell’importanza dell’analisi del vissuto individuale e dell’inconscio, sono fattori introdotti dal metodo psicanalitico agli inizi del ‘900 che aprì le porte alla libertà di pensiero dell’analisi degli aspetti più ancestrali della mente umana, al valore dell’indagine del disagio della civiltà e dell’umanità, alla luce della libertà e della felicità, contro i nazionalismi imperanti, gli sciovinismi, il militarismo della società e l’imperialismo coloniale

¹³⁶ *Ibidem*, op. cit. pag 123.

¹³⁷ P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983; trad. it. *Tempo e racconto*, op. cit. pag. 76.

(ma non solo) e contro il concetto di autoritarismo che unito alla militarizzazione delle masse infervorava le menti calcolatrici degli alti gerarchi delle nazioni europee, all'origine degli orrori che il '900 riverserà sul mondo e su tutta la società civile.

5.10 La trama dell'autobiografia

La pedagogia narrativa e autobiografica (o della memoria retro-introspectiva) e l'insegnamento dialogico sono gli strumenti didattici ed educativi migliori per affrontare le problematiche preadolescenziali ed adolescenziali in cui gli insegnanti si trovano sempre coinvolti.

La pedagogia della memoria e la didattica retrospettiva, inerente la propria autobiografia, è uno strumento ottimale anche per riconoscere il disagio dello "straniero" nascosto in classe, e pur non essendo psicologia, questo strumento ha in parte la pretesa di cercare di sviscerare i problemi per metterli in discussione o comunque portarli alla coscienza.

Il sapere autobiografico ha una sua costruzione. Esso indica, anche a livello scolastico, «un modo di essere più che un'azione ed è modellato su conoscenze stabilite e cumulabili, con caratteristiche di centrazione e gerarchizzazione, quale intreccio fattuale e normativo che coinvolge, crea e utilizza simultaneamente sistemi di concettualizzazioni e di valori, tramite la possibilità di riscoprire con un lavoro di metacognizione, origini e radici esperienziali delle personali conoscenze

e parti delle identità cognitive»¹³⁸.

La riflessione epistemologica sul proprio operato e studio, basata sul paradigma della complessità, valorizza e scopre il rapporto con il sapere costruito all'interno del progetto di laboratorio autobiografico, modellato su seduzioni e relazioni reali, appartenenti alla trama vitale ed al contesto pratico, quale sapere costruito, prodotto dall'esperienza con le cose e dalla relazione con noi stessi.

La svolta epistemologica prevede la visione del sapere «come un tutto che integra sistemi e livelli di conoscenza prima ritenuti delimitati da una metodologia parcellizzante e ipersemplicificante. [...]

L'autobiografia quale metodo e percorso di conoscenza e di pratica attiva, trans o metadisciplinare, attraversa e unisce tutti i campi del sapere che hanno come punto focale il vivente e come trama organizzatrice la totalità autoorganizzantesi»¹³⁹.

La biografia è un processo ontogenetico e sociogenetico proprio del percorso evolutivo di un soggetto e della sua narrazione e diviene modello e non metodo. Un modello alternativo e concreto di conoscenza, di ricerca e formazione, perché non esiste un modello senza una dinamica epistemologica portatrice di una irriducibile complessità, specie relativa alla ricerca relativa alle storie di vita.

La formazione deve consistere in un saper fare.

La logica della produzione si accorda male al legame della riflessione retrospettiva, quale autobiografia in quanto forma di conoscenza di sapere in senso non solo legittimo, ma anzi privilegiato. La categoria dell'autobiografico

¹³⁸ D. Demetrio, *Il gioco della vita*, Guerini e Associati, Milano, 1999, cit. pag. 78.

¹³⁹ D. Demetrio, *Il metodo autobiografico*, op. cit. pag. 27 e 28.

non è riducibile all'ideologia della formazione e nemmeno a pura e semplice metodologia, ma possibile istanza trans-formativa e motivazionale. Il processo di formazione tramite il metodo autobiografico diventa presa di coscienza per attivare un *empowerment* che scaturisce dalla scoperta di avere una tradizione, una storia, un'identità¹⁴⁰.

L'epistemologia della critica in autobiografia, della comprensione e della riflessività è antidoto alla tecnologizzazione della formazione, quale pre-requisito per ogni forma di cambiamento istituzionale, anche in ricerca e in formazione, fino ad assumere connotati di dissidenza. Una importante istanza trans-formativa riscontrabile nel metodo autobiografico consiste nella ricerca di senso e significato, come la ricerca del bene, dell'identità, della conoscenza che diventano saggezza intesa come arte del vivere.

Il percorso autobiografico attraversa plurimi significati, connotati di senso, simbolismi e trame che ogni storia di vita presenta, con sensi, emozioni, rimandi diversi oltre l'uso didascalico e pleonastico delle accezioni, con nessi profondi anche nella stasi, nei silenzi, nei non detti, in tutte le note marginali della nostra esistenza.

Il pensiero narrativo interpreta la storia di vita come testo presente da decodificare, quale essere altro rispetto alla vita in sé e per sé, nella questione del significato aperto a potenziali de-costruzioni e ricostruzioni.

Il circolo ermeneutico con la sua infinita e costitutiva ricorsività non è solo rappresentazione dell'esistenza, ma permette un discorso narrativo che costituisce e inventa la vita. «Il modello autobiografico consiste in una pratica euristica che si

¹⁴⁰ *Ibidem*, pag. 32.

esplica in pensiero narrativo e discorsivo, caratterizzato da intenzionalità, sensibilità al contesto, ragionamento analogico/metaforico, in un globale processo di costruzione di senso, quale concezione ultima dell'educare»¹⁴¹.

5.11 La sospensione temporale dell'autobiografia

La storia di vita nella dialettica tra narrazione ed evento, tra elemento semantico e temporale, presenta l'alternanza di diversi ritmi e differenti movimenti, di ricordi e rievocazioni, in rapporti di consequenzialità con tonalità affettiva nell'apicalità dello stesso ricordo.

«Il rapporto dialettico tra elemento sincronico e diacronico garantisce la continuità tra gli eventi e gli accadimenti della storia, l'elemento sincronico irrompe in un ritmo nuovo e diverso. [...]

La percezione del tempo connessa alla tonalità emotiva e ai significati di eventi, incontri e relazioni, tramite il lavoro selettivo della memoria, del ricordo di un evento, di un incontro, di uno scenario, segnale rilevatore, determina il segno rammemorante di un incontro apicale nella narrazione. Il gioco dialettico tra diacronico e sincronico, tra discordanza e concordanza, permette di esplorare la storia in movimento costante, non lineare, di apparizioni, irruzioni, ingressi, immersi in un tempo altro dello spiazzamento, della sospensione, dell'istantaneità, in cui ricercare tracce e trame di continuità o motivi di cambiamento che presentano non uniformità e difformità rispetto al tempo sociale, ritmato e normato, in cui ci si presenta tramite biografie famigliari, affettive e

¹⁴¹ *Ibidem*, pag 45.

professionali»¹⁴². Difformità come perdita e smarrimento, riflessa, riconosciuta ed esplorata nelle varie tonalità emotive rientra nella temporalità narrativa che è ambito di ricomposizione dei molteplici tempi e ritmi di crescita, di scoperta e intuizione di sé, in rievocazioni subitane, nella percezione di immersione o avvolgimento in un tempo altro, in cui i significati, le emozioni in forma episodica, casuale e improvvisa non hanno collocazione e definizione in una connessione causale.

Il racconto di sé rivela una molteplicità di ritmi e tempi nella concordanza di durate temporali e di senso, quali possibilità di tessere e trame in connessioni tra episodi e scenari improvvisi in rapporti di vicinanza e prossimità.

¹⁴² Demetrio D. *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998, cit. pp. 96-98.

CAPITOLO SESTO

LA NARRAZIONE COME STRUMENTO DI INTERAZIONE

DIALOGICO/INTERCULTURALE

6.1 Il metodo autobiografico per la formazione degli stranieri

I corsi per immigrati svolgono una funzione interculturale che si potrebbe definire implicita «vuoi perché essi assolvono a un compito *simbolico*, vuoi perché sono gli *stili* di insegnamento dei docenti, le *modalità* di progettazione, gli *interstizi* comunicativi a creare “climi” interpersonali, organizzativi e apprenditivi favorevoli all’interiorizzazione di taluni comportamenti, valori, orientamenti cognitivi [...]»¹⁴³.

La natura simbolica dell’interculturalismo è data dal significato che la persona straniera attribuisce ai corsi a cui partecipa, rispetto a sentimenti di ospitalità, accoglienza, risposta ai bisogni, speranza di migliorare il proprio status sociale e la propria condizione lavorativa.

Nei diversi momenti di organizzazione di tali corsi di formazione si possono facilmente confrontare modalità di lavoro formativo fra loro contrastanti, che ci consentono di valutare il grado esistente di interculturalismo presente, in quanto è innegabile che durante lo svolgersi di tali corsi di formazione molta

¹⁴³ E. Nigris, *Educazione interculturale*, op. cit., pag. 357.

importanza hanno le “immagini mentali” che ogni singolo formatore si costruisce dei corsisti con cui viene a contatto.

Tal volta saltano agli occhi rappresentazioni dei partecipanti immigrati come di individui in situazione di emergenza, sia a causa della necessità di acquisire una nuova lingua, che di trovare un alloggio, un lavoro, ecc. l'intervento che si pone in essere, in conseguenza di tale visione, è di tipo “ripartivo”, «di fronte a una tale percezione, il formatore si interpreta e vive nella sua funzione di insegnante dei “minimi strumentali” (necessari per l'espressione di richieste o di ascolto) che possono consentire allo straniero (specie se di sesso maschile) di “sopravvivere” linguisticamente o di “usare e gettare” quel po' di nostra lingua che gli occorre; prima di riprendere il viaggio verso altre occasioni di approdo, oppure, prima del rientro in patria»¹⁴⁴.

Una simile visione delle cose definisce lo straniero, più che il destinatario di un intervento che ne favorisca l'inserimento, un soggetto che ha bisogno di essere aiutato nel migliore dei modi, fino al momento in cui riuscirà ad uscire dalla situazione critica in cui si trova calato.

L'azione interculturale si scontra, prima o poi, inevitabilmente con le storie di vita degli immigrati, per cui colui che fa formazione si ritrova a dover effettuare una scelta:

- a) può limitarsi ad ascoltare episodi, racconti, aneddoti da parte dei corsisti;
- b) può utilizzare, quale metodo didattico, la valorizzazione di tali racconti.

¹⁴⁴ *Ibidem*, cit. pag. 359.

Il docente, in questo modo assume anche il ruolo di facilitatore, divenendo così un punto di riferimento.

Il formatore può utilizzare il racconto delle storie di vita, definito metodo autobiografico, come via sia di ricerca che di formazione, definendolo quale programma formativo di sviluppo linguistico-cognitivo integrato agli altri obiettivi didattici.

A seguito dell'utilizzo della metodologia autobiografica, i soggetti stranieri mostrano un discreto incremento delle loro competenze discorsive, dimostrando soprattutto a se stesso che sta imparando la nuova lingua e a parlare di sé, prendendo consapevolezza del fatto che la sua storia di vita non può fare a meno degli altri.

Il metodo legato al racconto autobiografico intende aiutare all'educazione della memoria, al suo controllo emozionale, alla sua rivisitazione, creando un clima relazionale capace di trasformare il presente in una possibilità di ricordo e, contemporaneamente, di futuro.

Intraprendere un progetto formativo utilizzando tale metodologia significa, essenzialmente, stabilire legami conoscitivi e interpretativi oltre che pragmatici «dal momento che nessuna biografia si costruisce se non si imbatte in compiti e impegni da affrontare e in problemi da risolvere»¹⁴⁵.

Diversi sono gli strumenti utilizzabili per l'utilizzo delle storie di vita, tra cui:

- le autopresentazioni libere o guidate, che possono essere di tipo orale o scritto (es.: uso della "scrittura automatica", la quale evoca libere associazioni);

¹⁴⁵ *Ibidem*, cit. pag. 364.

- le ricostruzioni cronologiche, che provocano il racconto di eventi significativi lungo un asse temporale;
- le cronofotie, si utilizzano delle foto in successione, che evocano eventi significativi;
- le mitografie, che seguono lo sviluppo temporale dall'infanzia all'età adulta, rintracciando proiettivamente figure, storie, desideri che attengono all'ordine del mitico e del simbolico.

Il metodo delle storie di vita consente di creare testimonianze esemplari quali possibilità pedagogiche volte alla narrazione e riflessione rispetto a quanto il soggetto racconta o scrive di sé.

L'indagine positivistica ha sempre avanzato dubbi sull'attendibilità dell'uso scientifico delle storie di vita che rappresentano abitudini oggettivanti, come disegni quali-quantitativi di ricerca, in quanto la soggettività sfugge ad ogni tentativo di classificazione e riduzione.

La conformità della narrazione alla realtà rappresenta il processo di rappresentazione stessa del reale, tramite cui il pensiero narrativo attribuisce significato al mondo con grande potenza esplicativa nelle attribuzioni di senso della realtà e della visione del mondo del narratore.

Conversare, dialogare, parlare, estrarre biografie da queste modalità comunicative e raccogliere la propria autobiografia, costituiscono un'antica forma culturale, consueta, di incoraggiamento e autoriconoscimento, svelando la natura pedagogica delle parole, quando, dai racconti, dalle storie, si impara sempre di sé, degli altri, del mondo, in eventi di pensiero.

L'immagine, la memoria, la rievocazione, costituiscono un percorso di ricerca sulle cronologie, le stagioni della vita, i ricordi più significativi che si sviluppano nella didattica autobiografica con chiari scopi di carattere cognitivistico, dove il ricordare è produzione di racconto in una sorta di "teleologia retrospettiva" elaborata, secreta, suturata insieme da molteplici insegnamenti.

Durante le occasioni di formazione, ogni singolo partecipante sperimenta eventi critici che superano di gran lunga gli effetti dovuti all'acquisizione di specifiche conoscenze.

Si potrebbe affermare che la formazione partecipa alla ridefinizione di un sé che deve integrare alle esperienze pregresse quelle che si vanno formando nel tempo dal momento della migrazione in poi.

I cambiamenti, le novità, le necessità di adattamento ingenerano inevitabili effetti sullo sviluppo del singolo individuo, che vanno sempre rapportati alle culture d'origine.

È da considerare, inoltre, che le dinamiche intrapsichiche delle donne o degli uomini immigrati vengono vissute in modo diverso.

Il padre del metodo autobiografico si può riconoscere in Bruner e nella sua riflessione sulla psicologia culturale.

Lo studio di Bruner relativo sui processi cognitivi gli ha permesso di distinguere due modalità generali mediante le quali gli individui conoscono.

Quella relativa alla spiegazione, per cui noi connettiamo in termini di causa ed effetto mediante un ragionamento di tipo scientifico, e quella relativa al narrare ovvero dare senso agli eventi e ridurre l'ignoto all'ordinario.

La narrazione è ricca di elementi culturali e fornisce senso alla formazione e alla crescita di un individuo.

Questo meccanismo di ricomposizione rafforza le capacità delle persone: fa vedere con occhi nuovi aspetti del sé prima non visti.

Il metodo autobiografico, venuto alla luce nell'ambito interculturale grazie allo studioso Duccio Demetrio, prende in considerazione la biografia del soggetto per cercare di accumulare dati ed arricchire sia chi parla sia chi ascolta.

Tale metodo:

- aiuta a creare un terreno comune atto a favorire il dialogo con se stesso o con la persona si ha che di fronte;
- permette di riconsiderare se stessi e/o focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti della propria personalità;
- offre all'educatore l'occasione di isolare ed individuare concretamente ciò che il Bambino mette a fuoco oppure rimuove dal proprio costruito esperienziale.

È necessario che una simile visione non si limiti solo all'ambito disciplinare ma fornisca più ampie possibilità già alla fonte, cioè nel pensiero programmatico.

In questo contesto la semantica occupa un ruolo importantissimo attraverso:

1. la storia, come racconto di eventi successi;
2. il racconto, come rapporto dialogico;
3. la narrazione, come interrogazione (intervista) continua che apre ad altre narrazioni.

Si crea, in questo modo, un dialogo a più voci tra le persone perché tutti sono considerati una risorsa, tutti sono “concertati per suonare assieme”, tutti hanno la possibilità di apportare sfumature diverse ma rilevanti per una visione generale d’insieme.

Raccontare il proprio pensiero diventa anche una narrazione delle proprie emozioni e del proprio vissuto offrendo spunti sia sul piano cognitivo che su quello affettivo e personale.

Con questo tipo di comunicazione si instaura un profondo piano di fiducia perché lo stile utilizzato favorisce il dialogo.

La fiducia si instaura in modo naturale. La narrazione genera fiducia.

Se narrare significa anche entrare nel terreno dell’altro, fino a che punto ci si può spingere?

Lo scopo non è entrare ma costruire un terreno che per l’altro sia narrabile; aprire un dialogo con domande che creano fiducia, costruire un linguaggio di comune che permetta di fare emergere il vissuto dell’altra persona ed evitare di omologare e giustificare solo il proprio.

Narrare significa descrivere a trecentosessanta gradi cioè creare un processo e non un prodotto che non ha la finalità di distruggere ma di ricongiungere.

Da un punto di vista cognitivo ed emotivo c’è una visione d’insieme dinamica e non solo specifica e statica.

6.2 Il pensiero del racconto

La connessione tra la narrazione autobiografica e l'orizzonte temporale nell'ambito del pensiero rappresenta un processo di crescita e di cambiamento intrinseco.

Il racconto come operazione di “bilocazione meta cognitiva”¹⁴⁶ riflette su eventi, passaggi e svolte, nella complessità di tempi e ritmi in molteplicità di significati e saperi dell'orizzonte di senso e significato. La storia è un'intrinseca dinamicità, nell'illusione dell'esistenza di una trama biografica nelle ragioni del costruito come dato in sé e per sé in un quadro biografico, dotato di senso, che diviene frammentario, ma imprescindibile, nel “bisogno di storia” tra le connessioni di una vita e di una storia attraverso la significazione storica della consequenzialità. Un'identità storica interpreta la narrazione quale possibilità di ricomporre la mutevolezza e la polisemia del tempo della narrazione quale momento della ricomposizione, nella scelta tra significati rilevanti e coerenti per la costruzione di trame esplicative, tramite la modalità pratica dell'identità, che è specificamente narrativa nell'esperibilità del soggetto storico, lontano da una fattualità e da ingenui empirismi, espliciti e potenziali a livello narrativo.

6.3 La traccia dell'autobiografia

L'approccio biografico, in ambito sociologico, rimanda come scenario all'America degli anni '20 e '30 con la Scuola di Chicago, la cui prassi veniva

¹⁴⁶ Demetrio D. *Il gioco della vita*, op. cit. pag. 98.

espletata tramite la raccolta di autobiografie relative al disagio urbano, con lo scopo di mettere in comunicazione culture e subculture diverse. La ricerca è supportata da interviste, testimonianze, schede autobiografiche.

L'utilizzo delle storie di vita si trasforma in strumento d'indagine e di conoscenza autonomo, in una metodologia qualitativa con un'autonomia epistemologica di sfida scientifica dell'uso di storie di vita nell'assegnare alla soggettività un valore di conoscenza.

La narrazione autoriflessiva racconta vicende che si svolgono nella prassi umana.

La vita è *praxis* di rapporti sociali trasformati in struttura psicologica e narrativa.

«Il metodo biografico fa scaturire un'ingente potenzialità relazionale che rivoluziona l'impostazione tradizionale dell'analisi epistemologica, come l'interazione tra soggetto e ricercatore che si collocano attivamente nel contesto della ricerca e sono implicati nel processo riflessivo e metabelico»¹⁴⁷.

L'approccio autobiografico, nell'ambito delle scienze dell'educazione, diviene strumento di ricerca qualitativa perché si basa sulla soggettività, intesa come unicità e specificità. Con il pensiero della complessità, supportato dall'epistemologia sistemica, subentra la "qualità" come categoria significativa nella ricerca del metodo autobiografico, che diviene esperienza euristica ed insieme ermeneutica, in un approccio che si configura quale strumento, non solo di ricerca, ma anche di formazione.

¹⁴⁷ L. Tussi, *Il tempo dell'autobiografia*, op. cit.

L'autoformazione derivante dalle esperienze di vita sono fondamentali del processo formativo.

L'autoriflessione biografica è una modalità di apprendimento dall'autobiografia, perché permette di riscoprire se stessi tramite l'analisi di aspetti dell'esperienza troppo spesso relegati all'oblio.

La pratica autoformativa del metodo narrativo costituisce un mezzo di autoriflessione e autoconoscenza quale ricostruzione e riedificazione della personale identità nella ricerca dei diversi sé del passato, grazie ad un consapevole ritorno interiore e autoriflessivo, tramite la narrazione di sé, con la possibilità di attribuire significato anche al presente, di esplicitare connessioni e rimandi del testo di una vita, per riformulare un progetto di sé.

Il passato del vissuto personale trascorso non è sempre lineare e continuo, ma frammentario e discontinuo, per cui subentra la necessità di cogliere i nessi di interdipendenza o connessione, armonizzando la molteplicità dei diversi tempi di vita. Il sé, la vita, narrati dalla soggettività del narratore si declinano verso la ricerca di senso e significato nelle esperienze personali esplicitate durante il rapporto tra uditore-ricercatore e soggetto-narratore, impegnati a ricercare un senso e costruire un significato dell'identità proiettata nelle tracce dei percorsi dell'autobiografia che permettono di ristrutturare immagini di sé destinate a mutare e formare, in modalità poliedriche, le polimorfe facce dell'identità personale.

Il tentativo di ridefinizione e riconoscimento del sé come istanza dinamica nelle sue poliedriche sfaccettature, si genera nel racconto autobiografico, dando

origine ad un'identità polimorfa, molteplice, errante, nomade, priva di stabilità e in grado di presentare svariate dimensioni.

La molteplicità dell'identità non è da attribuire ad una istanza frammentaria di tipo patologico, ma ad un Io diviso nelle molteplici parti del suo sé, ovviando al rischio di disgregazione. Pur coesistendo diversi sé all'interno della psiche umana, rientra nei compiti dell'età adulta far fronte all'esperienza dell'incertezza nella difficoltà di identificarsi con le diverse parti, facendole coesistere.

Il processo dell'autobiografismo tramite l'esplicazione narrativa può ingenerare processi cognitivi autoriflessivi che rendono espliciti i percorsi individuali di significazione cognitivo-emotiva della propria esperienza. «La modalità di pensiero autocognitiva attiva una riflessione retrospettiva e organizzazionale a cui si combina un'attività cognitiva immaginaria e finzionale tramite cui il soggetto sviluppa una dimensione progettuale nel futuro, divenendo capace di costruire ed inventare uno spazio di vita proiettato in una dimensione futuribile»¹⁴⁸.

Il nesso indissolubile tra memoria e identità, tra autoriflessione e autobiografia mette in evidenza la memoria come realtà dinamica costruttiva, narrativa, tra oblio e ricordo, censure e rivelazioni, strutturata come un mosaico.

L'autoriflessione biografica in età adulta favorisce un'articolazione flessibile della soggettività tramite la produzione narrativa.

¹⁴⁸ *Ibidem.*

6.4 Il tempo dell'autobiografia

Le definizioni del concetto di età adulta si riscontrano nell'interpretazione e nell'incontro con la storia passata del soggetto, “dove il ricordo diviene spazio e tempo del riconoscimento della storia di vita”¹⁴⁹.

La “relazione tra gli atti narrativi”¹⁵⁰, tra cui il soggetto autobiografo, si muove nella comprensione e ricomposizione della propria vicenda esistenziale, quale soggetto narratore, si confronta con l'azione del racconto, tramite la ricerca di connessioni causali e significative, con una logica interna alla narrazione stessa, per trarre concordanza e consequenzialità tra gli eventi, di un vissuto soggettivo non sempre continuo e lineare, ma caratterizzato da elementi di frammentarietà e discontinuità.

Raccontare l'esperienza soggettiva temporale, come percezione e rappresentazione, discontinua e frammentaria, tramite il criterio causale, subentra la possibilità di incontro in ambito narrativo e temporale, grazie a un'interpretazione della narrazione come tipologia di “concordanza discordante”¹⁵¹.

L'atto narrativo è concordanza logica che si costruisce nel legame di tipo logico e cronologico, per cui il racconto ricerca e ricrea legami, connessioni, tramite la successione e la connessione causale non garantita dai criteri esterni al

¹⁴⁹ Cfr. M. Mizzau, *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*, Feltrinelli, Milano, 1998.

¹⁵⁰ Cfr. M. Giusti, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico: bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Nuova Italia, Firenze, 1998.

¹⁵¹ Cfr. Briosi A. *Autobiografia e finzione. Quaderni di retorica e poetica*, op. cit.

racconto del soggetto che compone nella narrazione ricercando e costruendo connessioni tra eventi ed episodi.

L'atto narrativo è un modello di concordanza con una doppia deontologia epistemologica di concordanza discordante, quando la storia incontra la continuazione e la possibilità di procedere tramite l'insorgere di nuovi eventi e irruenze nella risistemazione e ristrutturazione della connessione dei significanti e della catena dei significati. Le relazioni causali tra gli eventi si snodano come nuovo atto di configurazione nella ricerca di relazione di intersignificazione tra il tutto della storia e l'unico e il singolare dell'evento.

«La concordanza discordante si palesa fra elemento sincronico e diacronico nell'atto narrativo che ricava una storia dalle molteplicità di eventi, episodi e accadimenti tramite la stessa trasformazione delle narrazioni in una storia»¹⁵². Il racconto elabora e trae da una successione di eventi una configurazione che tramite l'interpretazione della relazione dialettica tra evento e storia, tra una successione di eventi e la riconfigurazione che ricollega l'atto narrativo e il paradosso della realtà temporale “ripresentifica se stessa”¹⁵³.

La poesia narrativa esplica una tensione continua nel racconto autobiografico tra elemento sincronico e diacronico che non risponde esattamente alla necessità epistemologica di stabilire l'incontro tra un orizzonte narrativo e una realtà temporale, rimandando a una dimensione esistenziale e quotidiana del tempo soggettivo. Il soggetto è immerso costantemente in un “flusso diacronico in

¹⁵² *Ibidem*, cit. pag. 65.

¹⁵³ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit.

fieri”¹⁵⁴, con il continuo scorrere tra passato, presente e futuro, dimensioni che caratterizzano le fasi esistenziali di ogni individuo nel gioco dialettico e conflittuale che ogni soggetto sperimenta nello svolgersi diacronico dell’attraversamento sincronico di tempi eterogenei e molteplici.

«L’armonizzazione, la coerentizzazione nella coevoluzione di tempi interni e lo sviluppo di potenzialità individuali costituiscono gli elementi del tempo autobiografico»¹⁵⁵.

6.5 L’educazione interiore

L’educazione interiore risale, da un’antica tradizione ascetica, agli sviluppi più recenti della psicanalisi. In pedagogia si è smarrita la dimensione che si rivolge allo studio e all’analisi dell’interiorità, dell’anima (in accezione junghiana) e di tutto quanto è recondito nelle istanze dell’inconscio.

Attualmente le scienze dell’educazione volgono la propria attenzione ad una pratica dal retaggio remoto: l’autobiografia, quale libera e spontanea anamnesi della vita. L’autobiografia nasce come genere letterario, fino ad approdare, in chiave pedagogica, a molteplici sviluppi di carattere psicosociale, attraverso la considerazione ed analisi emotiva di storie di vita (biografie), giungendo a porsi all’attenzione accademica e ai più svariati esiti psicopedagogici, come chiave di espressione dell’interiorità e porta di accesso ad una dimensione nascosta dell’anima, per riscoprire quella dimensione più genuina, creativa e

¹⁵⁴ L. Tussi, *Il tempo dell’autobiografia*, op. cit.

¹⁵⁵ *Ivi*.

meditativa legata al mondo intrapsichico dell'immaginario.

L'educazione interiore non è soltanto un percorso ascetico e spirituale, ma quale pratica di contemplazione, meditazione e autoriflessione, costituisce, laicamente, un programma che uomini e donne hanno sempre intrapreso e perseguito al fine di sviluppare le potenzialità del pensiero introspettivo, per poi ampliare l'acume intellettuale, giungendo ad un contatto più stretto, ad un rapporto più viscerale e sentito con il proprio sé e creare, plasmare, un io più emancipato, maggiormente predisposto alle interrelazioni, sviluppando rapporti profondi e proficui con le persone.

Attraverso l'esplorazione di un'autobiografia, ogni individuo che intraprende il percorso di conoscenza del proprio sé, giunge a recuperare una maggiore attenzione per la dimensione affettiva di moti emozionali latenti e ad arricchire l'immaginazione creativa.

Operatori sociali, educatori, insegnanti, mediatori culturali e tutti quanti agiscono e si muovono all'interno di un sistema formativo, dovrebbero porre alla base delle dinamiche educative l'importanza del ritorno a se stessi, del rimembrare gli eventi nell'introspezione, nella narrazione di sé e nella comunicazione autobiografica, per creare nelle istituzioni, negli ambiti predisposti alla diffusione di cultura e alla pratica educativa, un ampio margine di riflessione, da parte di ogni individuo, sulla propria storia, l'esistenza, analizzando le vicende belle o tristi o dolorose, rivivendo frustrazioni affettive o gioie d'amore, ripercorrendo successi o insuccessi formativi ed emotivi, riscoprendo ansie, delusioni, felicità piccole e grandi e tutte le amenità del vivere quotidiano.

Dunque questo stimolo culturale, volto al recupero del proprio mondo interiore, dovrà investire gli spazi della cultura e dell'educazione per creare molteplici agorà di riflessione, al fine di permettere alle persone di “sentirsi persone” di nuovo, con la ripartecipazione di se stessi con gli altri.

In contesti esistenziali dove prevale la logica schiacciante del pensiero unico con i miti del successo e dell'effimero, con il primato dell'economico, in metropoli che diventano lo specchio decadente di un ormai fatiscente capitalismo ed un erroneo progresso, occorrerebbe il rilancio del senso della *polis* e della piazza.

Ma per ritornare a questo sarebbe necessario ripensarsi, riesplorare gli errori e le inquietudini di ogni singolo, per recuperare un senso collettivo e globale dell'essere in questo mondo.

6.6 I luoghi dell'educare e la quotidianità narrativa

La scuola intesa come istituzione rivolta all'infanzia è risultato della modernità, in quanto il passato la poneva come “luogo separato”, adibito alla formazione.

La storia ed i percorsi delle realtà educative e pedagogiche si sviluppano parallelamente agli usi ed ai costumi, alla cultura e alle tradizioni di civiltà, di popoli, in diversi tempi, in varie epoche storiche.

Analizzando l'evoluzione del modello scolastico nello spazio e nel tempo, con l'obiettività e il giudizio scevro da contaminazioni modernistiche e da opinioni maturate, alla luce dei cambiamenti e delle transizioni che l'istituzione

educativa ha affrontato nell'ultimo secolo, ci si accorge di come differenti culture pedagogiche ed educative propongono e stabiliscono obiettivi e regole in base al cui conseguimento si determinano i valori, gli ideali, le norme etiche, i precetti morali trasmessi all'individuo, dal punto di vista della realizzazione dell'"uomo possibile"¹⁵⁶.

Sarebbe sempre opportuno analizzare in una panoramica storica, sociale e culturale la nascita della scuola, per proseguire con la descrizione delle modalità didattiche e dei contenuti pedagogici ed educativi, lungo il corso della storia e delle varie culture. Si capirebbe come si possa essere diversi, ma al contempo uguali.

Le differenze esistono. Non si diventa uguali negando che esistano le differenze. Le differenze esistono e vanno riconosciute. Le differenze possono spiacciare. «Non sempre le differenze degli altri ci piacciono. Ma questo non significa che siamo cattivi»¹⁵⁷. [...]

«Diventiamo cattivi quando vogliamo impedire a tutti i costi agli altri di essere diversi»¹⁵⁸.

Le differenze sono anche positive. Sono ciò che rende il mondo un luogo interessante da vivere e in cui vivere. "Conviene" accettare le differenze, dal momento che questa piccola operazione renderebbe all'uomo l'unico modo per vivere pacificamente insieme agli altri uomini. «Quando si sarà accettata l'idea

¹⁵⁶ Cfr. P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983; trad. it. *Tempo e racconto*, op. cit.

¹⁵⁷ B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2004, cit. pag. 23.

¹⁵⁸ *Ibidem*, cit. pag. 34.

che le differenze esistono e che, malgrado alcune siano positive, altre possano non piacerci, bisognerà convincersi che la vita sociale ci impone la tolleranza»¹⁵⁹.

La tolleranza si realizza accettando la molteplicità di spazi e di ruoli in cui il corpo proprio e quello dell' "altro" si dissolvono in poliedriche sfumature ed inusitati sensi.

La tolleranza dispiega spazi vicini e lontani, dove il corpo invade l'esperienza quotidiana, come nostro ambito personale, in cui diventiamo diversi e differenti dagli altri, senza forme di identificazione.

I vissuti spaziali del corpo, che abita lo spazio interno ed esterno, si mostrano in una totale complessità e ambiguità come oggetti che hanno oltrepassato l'oggettività e la neutralità.

La vita e l'espressione dei sensi rivelano anonimie di spazio puro e neutrale, da cui l'ambiente circostante, omogeneo e oggettivo della geometria, acquisisce un senso significativo svelato da una soggettività incarnata nella corporeità che esprime direzioni, progetti, sensi, scelte in una certa situazione spaziale.

«Lo spazio situazionale del corpo è dipendente rispetto alle proprie scelte»¹⁶⁰, compiti, possibilità ed esplorazioni di situazioni e sfumature emotive, per cui la spazialità corporea si dimostra pregna di significati antropologici che abitano nel mondo, vivono e esistono.

«Il dialogo tra corpo e spazio carica l'esteriorità di intenzioni in pensieri,

¹⁵⁹ P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale: verso una pedagogia dell'intercultura*, V&P, Milano, 2000, cit. pag. 99.

¹⁶⁰ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit.

fantasie, segni che diventano indici di accordo tra soggetto e spazio verso direzioni e vissuti»¹⁶¹.

«Lo spazio del corpo dispiega tracce di sentimenti personali di elementi emotivi e bisogni sociali che prendono forma di eco, risonanze, ricordi, luoghi rivissuti nelle scelte di rinunce, movimenti e gesti con l'ambivalenza di interno ed esterno quali dimensioni relazionali nella dialettica duale del pensiero narrativo collegato al mondo dallo spazio interiore»¹⁶².

La ricostruzione autobiografica recupera gesti abituali che rievocano il passato, svelando i ricordi dall'oblio, rispolverando i luoghi e le soggettive risonanze. La memoria cognitiva e temporale permette di far riaffiorare i ricordi, grazie ad un'intelligenza fisica che riattiva reminescenze remote e memorie recondite, nella scissione tra l'attivo e il riflessivo, tra psiche e corporeità e, con valori negativi, al corpo si riconsegna la considerazione dell'uomo quale essere complesso. La specificità della categoria dell'umano risulta ambivalente nelle espressioni corporee dell'unità ideale: la psiche.

La percezione del mondo appare influenzata dalla condizione delle attività motorie del corpo che possiede un'intelligenza autonoma e congiunta alla complessità dell'individuo.

La ricostruzione della personale storia di vita tiene conto delle risposte del corpo, per cui il racconto si ricompone in forma biografica composta di vissuti spaziali, sensuali, corporei, tattili, uditivi, olfattivi e visivi, quali vissuti gestuali e mimici del fluire temporale ed esistenziale.

¹⁶¹ Cfr. M. Mizzau, *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*, op. cit.

¹⁶² Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit.

6.7 Corporeità e racconto autobiografico

Spazio esterno e corporeo divengono un unico sistema del movimento direzionato e orientato tramite forme gestuali del corpo e azioni di tonalità prettamente soggettive.

«Il rapporto tra spazio e movimento consiste in una complessità dinamica e dialettica in un'implicazione reciproca e in perenne trasformazione nell'immobilità e verticalità simmetrica e nella profondità, per cui con tali dimensionalità si sperimenta il concetto di circolarità spaziale e temporale, di rotazione e di spazio elicoidale occupato dalla narrazione nel contesto del racconto autobiografico, nello slancio dialettico, nella sospensione del silenzio e nella spirale del susseguirsi narratologico degli eventi»¹⁶³.

Il costruire relazioni tra sé, in quanto spazio, e l'ambiente circostante è una modalità per tessere relazioni con gli altri e con lo spazio, nelle cui architetture contestuali il corpo stesso esplicita la sua progettualità.

La tensione del corpo come soggetto è volta ad esprimere gesti, azioni, movimenti puri e neutrali, ma anche atteggiamenti vissuti con un timbro caratteristico, quale risultato dell'amalgama soggettivo di esperienze vissute, un quid soggettivo che rende visibili gli spazi del soggetto e della sua specificità.

La relazione con il mondo si manifesta in ogni gesto, nel modo di vedere, di sentire l'ambiente tramite la soggettività e l'analisi individuale a partire dalla specifica identità, quale eredità culturale, educazione particolare, che determinano la caratteristica costituzione psicologica. Si cerca di risistemare nel ricordo gli

¹⁶³ *Ibidem*, cit. pag. 106.

spazi vissuti, in cui il movimento realizza il rapporto di interazione tra soggetto, quale microcosmo e l'intero macrocosmo, per cui ogni utilizzo dello spazio sottende una progettualità di vita nel ripensare coscientemente ai progetti dell'esperienza di vita per riformarli, riprogettarli attraverso altri utilizzi dello spazio.

Le situazioni spaziali nell'ambito dei contesti narrativi determinano diverse esperienze, quali elementi di vita e azioni esistenziali che influenzano lo spazio scenico in cui il racconto biografico prende forma.

Come categoria dell'intelletto, «lo spazio è luogo della quotidianità costellata di spazi e luoghi della memoria individuale nei sogni e nelle reverie richiamati ad una volontà esplicativa ed esplorativa»¹⁶⁴. [...]

«Gli spazi del passato, segnati dalla quotidianità, caratterizzano il presente in un percorso esistenziale della memoria che esplora gli archivi del passato per progettarsi e costruire un nuovo tragitto vitale»¹⁶⁵.

La narrazione autobiografica diviene strumento di ricerca dei sensi che percepiscono, esplorano e descrivono eventi vissuti nella ricomposizione della vita passata, raccontata in modalità confusa e frammentaria in forma riconoscibile.

L'esistenza soggettiva costellata di ricordi, arresti, spazi, esitazioni, fratture, delinea una storia di grande spazio personale che nel racconto si trasforma in ambito ristrutturato, risignificato dall'interazione stessa e condiviso nell'interazione referenziale dello spazio collegato alle possibilità dell'esistenza, ai territori della quotidianità, nella pluralità di luoghi reali e simbolici, in reti di

¹⁶⁴ P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983; trad. it. *Tempo e racconto*, op. cit, pag. 78.

¹⁶⁵ *Ibidem*, pag. 81.

relazioni strutturate e organizzate.

L'esistenza in una molteplicità di spazi carichi dal punto di vista emotivo e rilevanti soggettivamente, si dipana in spazi emozionali specificati da qualità emotive.

Dal racconto autobiografico si snodano una molteplicità di spazi vissuti, di ruoli in identità molteplici, complesse, transitorie. La complessità del vivere sperimenta plurime appartenenze, per cui l'identità nel suo significato etimologico si realizza in un vissuto pluridimensionale di una realtà multipla e poliedrica, quale sistema dinamico e complesso in parti e tempi diversi caratterizzati da relazioni intersoggettive.

L'identità personale determinata da stili di vita e di formazione consiste in una struttura complessa e sistemica, nel cambiamento del vivere e dell'esperire i vissuti spaziali in nature poliedriche con pluralità di sfumature e in diverse tonalità emotive.

I ruoli, i vissuti, gli spazi aprono la vita come un mosaico in cui ogni tessera e ogni tassello determinano una differente dimensione soggettiva, attraverso il fluire frammentario dei ricordi, in un processo di ridefinizione semantica di diverse e differenti complessità che si costituiscono e ricostruiscono di nuove esperienze di scelte e rinunce stabilite, determinando nuove forme e diversi sensi.

I filtri interpretativi della narrazione permettono una considerazione del passato, della propria storia per cui il soggetto si definisce come entità complessa e poliedrica, dalle molteplici sfaccettature, con una specifica progettualità futura, quale meccanismo e processo di autoriflessione e autocostruzione degli eventi

autobiografici imperniati di sensi nell'esistenza, di ricordi, di luoghi e spazi impressi negli archivi di memorie recenti o remote.

Le relazioni all'interno della narrazione riacquistano significato, senso e attualità tramite le connessioni di sensi, sentimenti, tensioni, emozioni nel continuo rapporto con lo spazio in continua trasformazione e in molteplice cambiamento.

Il rapporto tra esistenza e spazio risulta permeato da reciproche intenzionalità, in base ad un accordo ineludibile e vitale.

Lo spazio della relazione viva del soggetto interagente con il mondo determina i confini dell'esistenza dell'individuo, del vivere, dell'immaginare, muoversi, comunicare e costruirsi nicchie e spazi di vita.

6.8 Il disvelamento della narrazione

L'autobiografia viene raccontata o scritta e dipanata nel rapporto conversazionale, ingenerando forme di riconoscimento, di autoapprendimento e "autodisvelamento"¹⁶⁶ che permettono di costruire varie traiettorie di trame esistenziali, all'interno di un'alleanza con il narratore che aiuti a stabilire nessi ed interconnessioni tra gli indizi, gli eventi o i fatti descritti, con legami, interconnessioni che svelano il significato al disegno della trama esistenziale, di ricomponibilità interpretativa.

«L'apertura conoscitiva e trasformativa lenta e impercettibile è implicata nel gioco narrativo che ingenera potenzialità di rappresentazione, comprensione e

¹⁶⁶ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit.

risignificazione di eventi, contesti e relazioni all'interno dell'interazione dialogica tra ascoltatore/ricercatore e narratore/soggetto che condivide tempi e spazi dell'ascolto collaborativo, quale risorsa apprenditiva, nell'ambito della quale si realizza la possibilità per il soggetto di intrattenersi con se stesso, di ascoltare il mondo interiore, di raccontarsi nelle apicalità dell'incontro dialogico»¹⁶⁷. Il soggetto di una storia di vita incompiuta, riscrivibile e reinterpretabile a partire dagli eventi, dagli incontri e dagli episodi della personale esistenza, nel racconto può accingersi al recupero, al ritrovamento di tratti, tracce, trame, segmenti salienti, continua apicali, momenti cruciali e di svolta della storia di vita narrata, individuando le figure significative, la ricomposizione e l'identificazione di momenti, incontri nella molteplicità di biografie che abitano interiormente ogni soggetto narrante, in molteplici interconnessioni.

Gli intrecci delle biografie affettive, cognitive, professionali e “desideriali”¹⁶⁸, con l'esperienza del racconto e dell'ascolto producono conoscenza ed effetti trasformativi che suppliscono al problema dell'attribuzione di senso e significato alla trama narrativa, nel problema del senso di una vita sotto il tessuto del discorso biografico e con esso la ricerca di significatività nel passato, il nesso tra la continuità e la discontinuità delle biografie interne che hanno conosciuto momenti di vitalità, pause e arresti.

«La significatività pedagogica volta al ripensamento autobiografico avviene sia tramite l'ascolto monologico che l'ascolto dialogico, dinamiche relazionali che ingenerano nel soggetto apprendimento, a partire da se stesso come

¹⁶⁷ P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983; trad. it. *Tempo e racconto*, op. cit, pag. 103.

¹⁶⁸ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit.

narratore e rievocatore da eventi di ricordi e apprendimento rimotivazionale, per il cambiamento, per la relazione»¹⁶⁹.

Nell'ambito del contesto narrativo del racconto, il soggetto riconsidera sé stesso, le esperienze implicite, il proprio percorso formativo, professionale e i grandi temi vitali con cui è stimolato a formulare considerazioni e riflessioni critiche autoreferenziali, al fine di far emergere la personale rappresentazione mentale della complessità di eventi, di significazioni, di situazioni nelle consuetudini del pensiero, di scelte e soluzioni, in un'elaborazione differita del contesto narrativo in trasformazioni cognitive ed operative.

Nel racconto di sé si scompone e ricompono la propria storia, attribuendole voce tramite la narrazione evocativa, nella declinazione rimemorativa, a ritroso, di esigenze personali e formative, desideri, vocazioni e propensioni nella revisione di progetti di rimotivazione personale e professionale.

L'incontro dialogico matura una nuova rappresentazione di sé, di ulteriori forme d'agire, di pensabilità, investimenti emotivi e stili relazionali, nel tempo della potenzialità, dell'ipotesi metabletica, dell'autoriflessività e trasformatività, nell'ascolto che offre la disponibilità decentrativa, alla problematizzazione e alla riconsiderazione critica di sé, di situazioni, scelte e responsabilità, riacquisendo capacità di autoascolto, autoanalisi, autocomprensione e autoapprendimento.

¹⁶⁹ Galli G. *Interpretazione e autobiografia*, in Atti dell'Undicesimo Colloquio sull'interpretazione, Marietti, Genova, 1990, cit. pag. 86.

6.9 Le domande dell'incontro dialogico

Le condizioni di un racconto spontaneo e non condizionato richiedono una contrattazione iniziale dove i soggetti implicati nell'incontro narrativo forniscano stimoli, suggestioni, input proposti, traiettorie vitali, segmenti di esistenza nel percorso di autoriflessività narrativa.

Nel contesto del setting autobiografico si determinano approfondimenti contenutistici, censure, dimenticanze ed oblii secondo una curvatura focalizzante attribuibile alla biografia, caratterizzata dalle soste del tempo interiore, da sentimenti ed emozioni che ingenerano processi di autoriflessione e meccanismi di rifocalizzazione progettuale e decisionale in base a vissuti emotivi, e a pratiche cognitive, per cui la vicenda della storia degli effetti e delle esperienze pone attenzione a modalità comunicative e relazionali, al fine di indurre approfondimenti autoriflessivi e precisazioni che richiedano tecniche comunicative quali le questioni e i brevi questionari con implicazioni autoformative e autotrasformative.

Nel setting autobiografico si sperimentano modalità comunicative e relazionali al fine di ingenerare approfondimenti autoriflessivi e tecniche comunicative per ritrovare nel racconto nessi sintattici, collegamenti esplicativi e interconnessioni di significati, in eventuali contraddizioni, non con un'intenzione e un tono valutativi o indiziari, per suscitare, stimolare e indurre autoriflessività rispetto alla coerenza della narrazione e alla coerenza di significati, combinando nell'interazione, in modo diverso le parti del discorso.

Queste pratiche narrative e narratologiche agevolano comportamenti

comunicativi ed espressione di un clima relazionale nella fusione emotiva dell'elaborazione autoriflessiva e problematizzante, tramite la disponibilità e capacità di interrogarsi e di ripensarsi, evitando interpretazioni, ostacolando la riappropriazione riflessiva ed autoformativa.

6.10 L'analisi delle narrazioni

L'analisi delle singole storie di vita prevede la comparazione tra più racconti, ossia la decodifica e la comprensione del testo narrato e reso esplicito attraverso un registro soggettivo e fenomenologico con strumenti ricognitivi diversi, aperti a linguaggi non solo descrittivi e verbali, ma anche di tipo simbolico e metaforico aprendo il pensiero a mondi personali, emotivi e cognitivi anche avulsi dal registro esclusivamente verbale.

La decodifica dei materiali biografici raccolti, è svolta tramite un'analisi attenta e articolata di molteplici percorsi anche incrociati, per cui la scelta di uno o più percorsi di analisi di un testo, di un'intervista, dipende dai particolari, le peculiarità, i caratteri del materiale raccolto e da interessi nuovi che le narrazioni possono suscitare.

L'ascolto attento e fluttuante che consente di cogliere la dinamica dell'intera intervista, in base a ipotesi predefinite da altre situazioni di ricerca, permette l'appropriazione del testo narrativo in cui annotare impressioni, temi emersi, passaggi di contenuto, ritmi del discorso, permettono di penetrare la trama narrativa biografica con le strutture intorno a cui si organizza la storia di eventi simbolico-rappresentazionali, con salienza tematica e tramite continua apicali.

Nella narrazione è presente la “ricorsività di tipo linguistico e formale”¹⁷⁰, nella ricorrenza di parole, di frasi-chiave, di modi di argomentare, nella forma spezzata e continua del discorso, nella rilevanza di certi eventi con lunghezza o brevità di alcuni nuclei tematici o determinate argomentazioni e affermazioni, annotando anche l’assenza di certi temi.

L’analisi di una narrazione pone attenzione alla dinamica della narrazione stessa, con sequenze, determinati temi, rievocate situazioni e salienze relazionali, in cui si possono evidenziare salti logici, passaggi inferenziali o altre strutture del testo inclini a fluenze narrative, composite nelle trame con un effetto organizzante e coerente, esplicativo e giustificativo.

«Il mondo sensibile ed emozionale dell’intervistato propone motivi vitali ed esistenziali nel loro intrecciarsi in strutture aperte a potenziali narrazioni e mutamenti, nelle apicalità esistenziali dell’amore, del gioco, della morte»¹⁷¹.

¹⁷⁰ Cfr. M. Mizzau, *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*, op. cit.

¹⁷¹ Galli G. *Interpretazione e autobiografia*, in *Atti dell’Undicesimo Colloquio sull’interpretazione*, op. cit., pag. 88.

CAPITOLO SETTIMO

L'INTERAZIONE DIALOGICA E DIALETTICA FRA ME E L'ALTRO

7.1 La ricognizione biografica di sé e dell'altro

Nell'ambito dell'incontro narrativo, tessere la trama della propria narrazione è una ricognizione biografica che pone attenzione agli atteggiamenti comunicativi dell'utilizzo del linguaggio dell'altro ed alla reciprocità dell'interscambio dialogico.

L'interazione comunicativa tramite il linguaggio e il vocabolario di un lessico specifico e di uno stile espositivo, si adatta ad un linguaggio impiegato in modo non artificioso, per cui il biografo riuscirà ad identificarsi anche transitoriamente, con il soggetto, che nella situazione dell'intervista vive un incontro naturale e dialogico, di accoppiamento comunicativo, quale risorsa apprenditiva di un'interiorità di significazione.

Nell'incontro-confronto tra due testimonianze si rivelano aspetti del raccontarsi non affidati alle parole, ma ai gesti, all'espressione del volto, la postura, lo sguardo, quali canali espressivi di sensazioni, emozioni e sentimenti rispetto a momenti, situazioni, svolte o incontri appartenenti alla relazione comunicativa, con emozioni, stati d'animo, i ritmi del discorso, le pause e i silenzi delle esitazioni su cui punteggiare il racconto.

Le esitazioni dell'intervistato si possono completare con interazioni di sospensioni nel prendere la parola, favorendo il silenzio, placando o attenuando il

senso di ansia, di impotenza e fallimento, come preoccupante e ostile, per cui anche il silenzio emotivo dell'ansia può essere una forma di comunicazione che esprime momenti di disagio emotivo in reazione ad un intervento distonico nel silenzio di elaborazioni riflessive.

7.2 I luoghi e i tempi dell'ascolto

Il setting autobiografico con i suoi elementi fisici di organizzazione dello spazio e del tempo favorisce una adattante relazione comunicativa che favorisce la propensione al lavoro su di sé e all'apprendimento autoriflessivo, quale spazio tranquillo e meditativo, silenzioso e privato, in cui il soggetto non venga interrotto frequentemente, favorendo l'instaurarsi di una relazione di intimità dialogica, perché luogo né personalizzato né troppo anonimo, ma confortevole ed accogliente. Risulta sconsigliabile frapporre barriere tra gli interagenti dell'intervista, perché l'organizzazione dello spazio deve facilitare il tempo per disvelarsi.

7.3 La progettualità temporale delle storie di vita

Nel fare storia come ricerca delle ragioni di vicende trascorse e attuali nel passato, la narrazione si configura come un non possibile e non pensato del processo trasformativo della dimensione autobiografica del progetto quale *topos* educativo come costruttore di un disegno esistenziale.

«La storia di una vita è rfigurata quale incompiutezza narrativa di

riconfigurazione di una trama di storie in nozioni di incompiutezza narrativa nell'incontro con le molteplicità e le rappresentazioni di sé tramite l'identità narrativa»¹⁷².

«Il riconoscimento delle molteplicità di narrazioni possibili del progetto autobiografico e biografico che disegna la forma dell'anticipazione del passato consiste nella costruzione dinamica del sentimento di identità»¹⁷³.

La storicità del progetto ha un potere mediatore tra lo spazio e il tempo dell'esperibilità nella tensione dialettica dell'immaginazione e della simbolizzazione del prevedere, progettare e pianificare. [...]

«L'esperienza apicale del margine di libertà può reinventare e risignificare l'imprescindibilità della relazioneificante e significativa tra storia passata e immaginata in autobiografie e progetti, vettori simbolizzanti che non si concludono e non si esauriscono nel racconto retrospettivo. I caratteri e i bisogni latenti di riconoscimento e riorientamento consistono in tensioni tra il già avvenuto e l'ancora da realizzarsi»¹⁷⁴.

La riappropriazione riorientata nella relazione tra progetto e storia narrata è una condizione di apprendimento permanente, per cui il soggetto «si impegna in progetti di delucidazione ed emancipazione di ricerca del *topos* epistemologico e vitale del processo metabletico nel racconto autobiografico»¹⁷⁵. La riflessione di significati di azioni e connessioni che disegnano questa forma di storia nella

¹⁷² B. Poggio, *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, op. cit. pag. 106.

¹⁷³ *Ibidem*, pag. 107.

¹⁷⁴ *Ibidem*, pag. 108.

¹⁷⁵ L. Tussi, *Il tempo dell'autobiografia*, op. cit. pag. 133.

riattualizzazione di significato, senza perdersi nel cambiamento stesso, si rileva in prefigurazioni di sé, parti narrative soggettive ricercate in un'immagine credibile.

Il progetto è occasione di esperibilità di un'incompiutezza intinseca alla storia del soggetto, nel senso di sostenibilità, prefigurabilità e praticabilità.

Il soggetto vive l'esplorazione, premettendo una prefigurazione e una precomposizione reversibili, nella tolleranza all'ambiguità e all'attuazione di abilità di negoziazione rispetto a momenti di crisi o perdita intrinseci all'autobiografia-progetto, in cui il soggetto esperisce e apprende comportamenti erranti ed erratici.

7.4 La creatività narrativa

La valenza formativa della molteplicità minacciosa e disperdente, vitale e rigenerante di un incontro esistenzialmente significativo ed educativo, rivela molteplicità e occasioni di apprendimento e cambiamento. Reinventare e risignificare l'incontro con le molteplici narrazioni di sé del soggetto nel ruolo di autore e attore, nella sperimentazione di un'autorità come progetto è importante fattore di costruzione dell'identità personale del soggetto, quale creatore di azioni e di senso.

L'identità narrativa rappresenta anche la potenzialità di interpretazione del senso della narrazione, nell'orizzonte temporale soggettivo, frammentario e multiforme, della riconfigurazione semantica nella ristrutturazione ricorsiva dei giochi della narrabilità di sé. L'identità narrante avvia l'atto narrativo significativo e significante, retrospettivo e progettuale, che incontra una possibilità,

un'occasione di riconnettere nessi e logiche di senso nei ritmi e nelle forme della narrazione “multidirezionale e multiritmica”¹⁷⁶.

7.5 La ricomposizione temporale della narrazione

Le potenzialità del racconto autobiografico, come dimensione pratica e temporale nell'esperienza di armonizzazione e coerentizzazione dei tempi di vita delle storie esistenziali, descrive e interiorizza connessioni logiche e causali tra episodi, eventi e trame narrative, nella costruzione di intrecci esistenziali con trasformazioni ed alternanze individuabili nel soggetto narrante, nel ruolo centrale della correlazione tra intreccio e personaggio, che definisce l'identità narrativa del soggetto espositore, raccontata e l'identità della storia che determina l'identità del personaggio.

La correlazione fra intreccio e personaggio permette l'individuazione del momento apicale di una dialettica interna al ruolo del narratore costituendo un'identità autobiografica dove il tempo della narrazione coincide con quello della ricomposizione.

L'autobiografo trae la personale caratterizzazione specifica dall'unità della sua vita secondo una linea di concordanza come totalità temporale che, durante la linea di discordanza, è minacciata dall'effetto perturbatore e dirompente degli eventi imprevedibili di cui è costellata. La sintesi discordante e concordante obbedisce ad una necessità retroattiva della contingenza dell'evento su cui si connette e si modula l'identità del narratore.

¹⁷⁶ D. Demetrio, *Il metodo autobiografico*, op. cit. pag. 77.

La rappresentazione della realtà del racconto autobiografico, in forma esplicativa e narrativa, presenta aspetti semantici e permette di accostarsi al soggetto della storia di vita ed alla nozione di identità narrativa, nella possibilità di comprensione e decodificabilità degli eventi nella duplice valenza temporale e semantica, garantendo una continuità alla sequenza temporale tramite un processo di ristrutturazione semantica.

La duplice valenza, temporale e semantica rielabora nel corso della narrazione il rapporto tra i molteplici tempi attraversati dal soggetto. L'atto del narrare e il racconto della molteplicità temporale di eventi ed episodi in tempi diversi, ricerca un ordine cronologico, permettendo di attribuire senso e significato ai vissuti, in modalità soggettive e individuali.

L'incontro tra tempi oggettivi e soggettivi, attraverso un costante procedimento di risignificazione, avanza la narrazione su un duplice registro temporale e semantico nel gioco dialettico fra differenti tempi riconosciuti nel racconto autobiografico.

La narrazione della propria vicenda esistenziale non è solo tentativo di ricostruire il personale disegno autobiografico, tramite un ossessivo recupero di ricordi e frammenti, in nome di un'esaustività del racconto, ma anche considerando la qualità del rapporto che il soggetto intrattiene con il proprio tempo.

Il racconto della propria storia di vita, lontano da logiche efficientistiche, viene proposto come momento qualitativamente unico e singolare di riedizione di significato nei momenti apicali dell'esistenza, relativamente ai propri ritmi di

cambiamento e di evoluzione nel riconoscere appartenenze, tramite l'individuazione di sviluppi qualitativi verso cui progettarsi.

Il tempo della narrazione risulta dunque momento della ricomposizione, non dei frammenti, per raggiungere la completezza, ma riabilitare il soggetto intrinsecamente storico, perché si ritrovi in un tempo originario, in svolte e ritmi più significativi a livello esistenziale nella ricerca di unità e appartenenza.

La narrazione, tramite l'attuazione della reversibilità semantica della personale storia di vita, nella pratica di riappropriazione di un disegno autobiografico di nessi, legami e intuizioni oltre il flusso temporale lineare, si presenta in connessione causale.

CAPITOLO OTTAVO

LE POTENZIALITÀ METABLETICHE DELLA NARRAZIONE

AUTOBIOGRAFICA

8.1 La scrittura di sé e le trasformazioni esistenziali

«Il diario e l'autobiografia sono accomunati dalla costruzione dell'Io, quale istanza psichica in relazione con la realtà e i rapporti esterni»¹⁷⁷. [...]

«L'autobiografia è più comunicativa e diretta verso l'esterno, mentre il diario è autodiretto ed entrambi vengono investiti di proiezioni psichiche inconscie e di vissuti intimi ed affettivi, che si esprimono nel diario, ambito del ripiegamento su se stessi e del dialogo e dell'espressione emotiva di sé»¹⁷⁸.

Spesso la stesura del diario porta ad una scrittura automatica, quasi inconscia, che trasporta l'autore in uno stato semionirico, in cui esprime i vissuti più intimi ed emotivi, i frammenti inconsci ed affettivi, facendo in modo che il diario si trasformi in una sorta di oggetto transizionale in cui proiettare gli stati d'animo della propria infanzia, il quotidiano dell'esistenza, i vissuti del tempo presente, pur rimanendo vincolati ad una dimensione "puerile" che impedisce di svincolarsi da determinati affetti, da figure antiche da tempo introiettate, da proiezioni psichiche amicali, affabulatorie, suadenti ed allusive, difficili a morire

¹⁷⁷ L. Tussi, *Il tempo dell'autobiografia*, op. cit. pag. 133.

¹⁷⁸ *Ibidem*, pag. 134.

tra le piaghe intrapsichiche e recondite del nostro super-io.

La scrittura autobiografica si svolge all'interno di una temporalità dedicata al proprio sé, spesso negato perché connotato dall'ozio e sottratto alle leggi socialmente riconosciute della produttività e dell'utilità.

Il tempo dedicato a sé può essere ricondotto alla categoria di libertà individuale, in una dimensione caratterizzata da lentezza, all'interno del vissuto frenetico quotidiano, in cui non è previsto il momento di riflessione, uno spazio temporale che stimola la comunicazione con se stessi, in cui è possibile esercitare la pratica del raccoglimento al fine di attribuire senso e significato a tutte le esperienze che si susseguono a ritmo serrato e richiedono di essere rielaborate individualmente.

«Un tempo multiplo contiene il tempo del sogno, della fantasticazione, della riflessione, della conoscenza intrisa di emozionalità. Questi sono diversi aspetti tipici del rapporto intimo interiore soggettivo»¹⁷⁹.

La dimensione del sogno e della fantasia sono una risorsa vitale per la propria salute psichica, alimentando la creatività e stimolando una specie di tregua in cui è protagonista la sfera soggettiva.

Lo spazio individuale dell'intersoggettività deve essere tutelato, difeso da un'eccessiva invasione della realtà esterna. Un valore soggettivo alla propria esistenza nella consapevolezza di un'unicità intrinseca è attribuito dai ricordi personali, dal proprio unico e irripetibile percorso esistenziale. Da questi momenti di raccoglimento e di rifugio dalla pressione degli eventi è resa possibile la terapia, in quanto cura del disagio.

¹⁷⁹ A. Briosi, *Autobiografia e finzione. Quaderni di retorica e poetica*, op. cit. pag. 97.

Infatti la dimensione del tempo dedicato a sé è rappresentabile come un “giardino segreto” in cui risulta possibile coltivare il rapporto intrapersonale e approfondire il dialogo introspettivo e autoreferenziale, per raggiungere una più intima introspezione analitica e solipsistica.

«L’attenzione al racconto della propria persona nella personale storia di vita risulta quale momento iniziatico per le molteplici suggestioni, per lo stupore dell’anima come occasione di scoperta e riscoperta di sé, riappropriandosene e rinnovando la curiosità verso la propria interiorità, in un processo di dinamiche intrapsichiche che conducono ad una sempre più specifica metaconoscenza»¹⁸⁰.

[...]

«Il tempo della scrittura si svolge prevalentemente di sera, quando gli impegni della giornata sono stati esauriti e ci si dedica alla propria persona, in solitudine, unica condizione in cui è potenzialmente avverabile il dialogo autocentrato in modalità introspettive, che durante la sera esercita la sua funzione liberatrice dagli affanni diurni, in un’atmosfera caratterizzata per tradizione dalla riflessione sugli eventi vissuti, infatti durante il periodo serale avviene il ripensamento delle proprie azioni, il ripiegamento riflessivo sugli avvenimenti che predispone all’intima riflessione, come una specie di nicchia ideale in cui instaurare un autentico rapporto solipsistico»¹⁸¹.

Lo spazio tutelato della scrittura autobiografica appartiene al soggetto che lo cerca e lo crea per intima necessità, quale luogo isolato, appartato, impermeabile agli affanni, in cui assaporare la propria libertà e le proprie qualità

¹⁸⁰ D. Demetrio (a cura di), *L’educatore auto(bio)grafo*, op. cit. pp. 236 e 237.

¹⁸¹ *Ibidem*, pag. 238.

di analisi autoriflessiva, in una dimensione spazio-temporale assolutamente soggettiva che permette di ricrearsi, ritrovarsi, rifocillare l'anima.

Il passaggio progressivo verso un'indispensabile autoconsapevolezza consiste nel riallacciare rapporti con la propria personalità, scoprendo il piacere di ascoltarsi e parlarsi, in cui il confronto aperto e autentico con se stessi implica il coraggio di mettersi in discussione, per cui la struttura diventa strumento autoformativo in quanto permette la coscientizzazione, l'interiorizzazione dei propri difetti ed il conseguente tentativo di crescita e di cambiamento.

Quest'ultima istanza, il cambiamento appunto, testimone del significato pedagogico ed educativo del racconto di sé, si presenta, in primis, come processo naturale insito nel percorso metabelico dell'esistenza, evidenziato dalla riflessione autoreferenziale.

Il processo trasformativo è legato anche all'esperienza della scrittura autobiografica, essa stessa generatrice di dinamiche autoreferenziali metabeliche e trasformative, in quanto le capacità espressive sono potenziate dalla stesura del racconto della propria storia di vita.

Un importante livello di cambiamento, legato all'introspezione dei propri limiti, nasce dal tentativo di cambiarsi perché la scrittura autobiografica è prima di tutto un percorso di crescita, quale cambiamento desiderato che si esprime in un progetto su di sé, consapevoli della responsabilità nei confronti della propria crescita e del personale potere autoformativo.

8.2 La bilocazione cognitiva e il decentramento delle prospettive d'analisi

Un procedimento narrativo comporta il processo di presa di distanza, rappresentato dalla lettura della propria storia con occhi diversi, con lo sguardo altrui, come se non fosse in realtà mai appartenuta al legittimo autore, in una bilocazione cognitiva e di decentramento delle prospettive ermeneutiche, vale a dire il prendersi cura del racconto diretto e delle testimonianze indirette che riguardano la vita di qualcuno diverso da noi.

È possibile entrare ed uscire dalla propria storia di vita, nella consapevolezza di poterla manipolare in ogni modo anche per diletto, ma non è lecito farlo con le narrazioni degli altri, evitando così che i giochi di potere divengano autentiche forme d'abuso nei confronti delle storie altrui.

L'educatore criticando le sicurezze altrui, i linguaggi stereotipati, i modelli meccanizzati di tipologie ermeneutiche, interpretative e l'utilizzo che i non pedagogisti agiscono rispetto le storie dei loro pazienti o utenti o clienti, che per la ricerca pedagogica sono sempre preziosi narratori ed interlocutori, agisce la narrazione, in quanto l'educatore di professione interagisce nell'ascolto e nell'interlocuzione con le storie altrui.

L'insegnante in quanto educatore si incontra con le storie di vita degli allievi, dei loro genitori, dei colleghi, di tutto il personale della scuola, nei contesti dell'apprendimento, imparando a conoscere le persone, inserendosi nel loro campo esistenziale al fine di ingenerare cambiamenti esistenziali minimi o sostanziali, adottando modalità e metodologie di ascolto, di dialogo

interrelazionale e di conversazione stimolante verso i nodi cruciali del racconto di sé.

Dunque l'educatore e anche l'insegnante si assumono la responsabilità relativa ai processi di formazione autobiografici che ricostruiscono le storie altrui come in un mosaico di frammenti ricomposti da nuovi spunti quotidiani. Dunque l'insegnante che adotta un metodo formativo di tipo autobiografico, in quanto educatore e pedagogo diventa uno scrivano intelligente, in quanto nel lavoro di formazione, di analisi, di osservazione ermeneutica e ricerca interpretativa, registra e annota eventi, azioni, episodi, riferimenti, espressioni di sentimenti con l'obiettivo di analizzare le storie, al fine di restituire loro un'ermeneutica interpretativa di senso e significato, riconsegnandola ai legittimi autori proprietari.

L'approccio autobiografico è anche una "tecnologia con itinerari specifici"¹⁸² per ingenerare narrazioni utilizzando vari stimoli, in quanto si inizia sempre con il far ricordare al narratore ciò che desidera in libertà assoluta, raccontando anche i momenti esistenziali più piacevoli, per cui i racconti si riagganciano a quelli precedenti e a quelli seguenti, trascritti nel corso dell'esperienza.

Così l'educatore raccoglie voci e le traduce in scritture che possono essere lette e conservate, ricavate da tracce da approfondire tramite domande che suscitino interesse e che stimolino la memoria, l'azione del ricordo e della rievocazione narrativa. L'itinerario discorsivo dove scrivere o leggere la propria autobiografia o i racconti altrui diventa un processo vitale, apicale e cruciale, per cui occorre procedere da soli, scrivendo i propri appunti, delle poesie interiori, il

¹⁸² Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit.

proprio diario, innescando un percorso generatore di altre esperienze, alimentando altra memoria.

L'educatore autobiografo concepisce il racconto orale come effimero perché non impegna l'educando con cui si lavora così quanto la decisione di trascrivere i propri vissuti e le storie personali. L'atto di scrivere e la scrittura, soprattutto autobiografica, differenzia ogni individuo e la sua unicità, perché le conversazioni e i discorsi verbali obbediscono a ritmi, ritualità e modalità molto spesso standardizzate e stereotipate, mentre la scrittura è libera e mette l'autore di fronte al proprio sé, emancipandolo.

Lo scrivere è un'autentica finestra dell'interiorità di ciascuno che è appunto differente, diversa, dissimile, "altra", da tutte le precedenti scritture, da quelle parallele e dalle storie succedanee che seguiranno trascritte in un tempo futuro.

La scrittura rende più visibile la realtà invisibile che interconnette le parti più insondabili della nostra identità, materializzando così gli indizi raccolti in voci più o meno vaghe e incerte.

Lo scrivere obbliga a pensare e non solo ad interloquire. Quindi l'educatore autobiografo non si limita ad ascoltare ed incentivare la narrazione sulla storia di vita dell'allievo, ma è un protagonista che custodisce una narrazione sollecitando l'allievo nella continuazione della trascrizione, per cui la scrittura nella sua visibilità si traduce in segni e simboli, nella creatività appronta nuove invenzioni, nella metodicità comporta pazienza e precisione, e sviluppa catarsi, pensiero e modalità affettive.

L'educatore non si limita ad interagire con la sofferenza o il disagio emotivo o cognitivo, ma il suo compito è quello di perturbare il passato, il presente e il futuro della narrazione, della storia di vita e quindi dell'allievo stesso che si racconta, per ricondurlo a se stesso, conducendolo alla percezione delle proprie capacità e modalità creative, attraverso la narrazione scritta e orale, ricordando che è possibile parlare per molto tempo senza accorgersene, ma è sufficiente un breve scritto scaturito dalla nostra interiorità per concepire il senso del limite personale, oppure la qualità delle capacità insite nel nostro ingegno.

8.3 I livelli metodologici di espressione autobiografica

L'approccio autobiografico esercita sul soggetto scrivente e pensante degli stimoli narrativi che aprono il pensiero e la riflessione verso motivi rimossi dalla coscienza, sospendendo ogni giudizio ed ogni interpretazione rispetto a tutto quanto viene assorbito dall'oblio e dalla dimenticanza. L'educatore, proprio per la presenza di codeste latenze inconsce, fornisce materiale prezioso all'analisi dello psicoterapeuta.

«Gli scritti, il materiale prodotto tramite la metodologia autobiografica appartengono alle zone profonde e complesse della psiche del narratore, agendo soltanto su ciò che appartiene alla consapevolezza e alla preconsapevolezza.

L'inconscio viene accettato nella sua latenza e insondabilità, per cui l'educatore/insegnante opera in relazione allo sviluppo narrativo che riesce a

visibilizzare»¹⁸³. L'insegnante/educatore si trasforma nella figura di sollecitatore di narrazioni e guida nell'evoluzione di risorse narrative e nello sviluppo delle possibilità dell'attività di scrittura, contribuendo così con altri specialisti a rinforzare un elemento compositivo delle potenzialità identitarie a livello cognitivo per poter migliorare le capacità rappresentazionali del suo mondo. «Il meta-ego della capacità autoriflessiva, automeditativa affiora con il tramite di termini e vocaboli autoriflessivi e delle esperienze che il soggetto attribuisce a se stesso nel circolo vizioso del lavoro educativo»¹⁸⁴.

Incrementare le funzioni del meta-ego significa educare ad un'attività endofasica che concerne lo sviluppo delle condizioni del comprendersi per accettare, tollerare, integrare e assimilare la solitudine, la sofferenza, l'errore, ma anche al fine di incrementare la personale relazionalità, allo scopo di esperire rapporti interpersonali più significativi e maturi, per cui il meta-ego cerca di comprendersi nel suo insieme e a tal fine la metodologia autobiografica si prefigge di fornire una rappresentazione d'insieme, un tracciato olistico, un percorso globale di una storia, assolvendo completamente a questa sua funzione.

Sussistono dei livelli metodologici per esprimersi in senso autobiografico come con la saturazione fattuale, domandandosi il sufficiente grado di esplicitazione del testo autobiografico e quali esperienze sono state tralasciate e dimenticate.

Un altro elemento fondamentale risulta essere l'opacità che indica le zone oscure, latenti, implicite ed enigmatiche del testo, eludendo segreti, misfatti e

¹⁸³ L. Tussi, *Il tempo dell'autobiografia*, op. cit. pag. 139.

¹⁸⁴ *Ibidem*, cit. pag 140.

desideri. È importante considerare in quali parti il testo potrebbe essere condiviso con altri, attuando il principio della comunicabilità.

Il livello dell'ulteriorità indaga in quali momenti, rispetto a quali persone o a quali scelte esistenziali, il testo solleva quesiti ed interrogativi a cui andrebbe data una risposta.

Quando il testo autobiografico cresce anche nel corso di incontri laboratoriali o momenti personali di riflessione intima, accade di notare l'emergere di ricorsività tematiche e mnestiche che forniscono all'insegnante/educatore informazioni che non gli interessano rispetto all'analisi della personalità del narratore coinvolto, ma rispetto all'analisi del valore che costui attribuisce alla propria storia e alle modalità con cui ha scelto di rappresentarla.

La valutazione attiene pertanto alla decodificazione delle presenze o delle assenze appartenenti ai due livelli di testualità considerati. Gli scopi e le abilità che un allievo dovrebbe conseguire in seguito alla frequenza di un laboratorio o di un lavoro individualizzato di autobiografia coincidono con lo sviluppo di comportamenti ed attitudini narrative-cognitive, volte ad accrescere le modalità di autorappresentazione della propria esistenza e storia di vita e delle pratiche di autoconoscenza delle proprie tematiche esistenziali, al fine di indurre forme di progressiva autonomizzazione, tese ad accrescere la ricchezza della vita interiore che costituisce per il particolare approccio in questione, il vero scopo dell'impegno pedagogico autobiografico.

La vita interiore di ogni soggetto, di ogni persona è inattingibile e deve rimanere tale, ma la sua dinamica trapela e¹⁸⁵ la scrittura ne è una chiave di manifestazione interpretativa.

«La metodologia autobiografica si pone l'intento di confermare i meta-ego deboli o indebolitisi in relazioni di crisi, di sofferenza, di dolore, nella consapevolezza che tali manifestazioni si traducono attraverso l'esercizio del pensiero narrativo e della meditazione riflessiva»¹⁸⁶.

8.4 L'analisi autobiografica e le categorie archetipiche

L'educatore/insegnante autobiografo ha la possibilità di adottare l'analisi delle scritture spontanee, avvalendosi di determinate e definite categorie analitiche, quali i biografemi o eventi fondamentali considerati episodi cardine e punti di riferimento, momenti importanti, svolte, tappe, episodi che segnano un passaggio nell'esistenza dell'individuo.

I biosemantemi sono le attribuzioni di senso e di significato riguardanti il racconto o il ricordo, cercando di spiegare ed esplicitare il significato di un evento, ripensando al valore e all'attribuzione di senso, in chiave metacognitiva, del proprio vissuto.

Questo procedimento apicale è appunto di natura autoriflessiva e metacognitiva, ossia imperniata sulla facoltà di pensare e riflettere su ciò a cui abbiamo già attribuito un senso, come la propria esistenza.

¹⁸⁵ Cfr. G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2000.

¹⁸⁶ *Ibidem*, cit. pag. 143.

I bionoemi sono affini ai biosemantemi, ma questi consistono nelle riflessioni che il soggetto utilizza per concettualizzare l'esperienza in modalità riflessive, analitiche, critiche, argomentative, metacomunicative. I biomitemi costituiscono i miti personali presenti in ogni esistenza.

Il mito può assumere le sembianze di un personaggio descritto come particolarmente importante, può essere un oggetto, una condizione esistenziale, una semplice persona, un luogo, che assumono una rilevanza particolare, un senso quasi magico, quali presenze narratologiche archetipiche.

I biotemi consistono in tematiche ricorrenti quali sensazioni, desideri, situazioni, temi, esempi che si ripetono anche inconsapevolmente, ma che riemergono quali elementi fondamentali nella storia di una vita, in quanto sono fili emotivi conduttori di sensazioni e di esperienze all'interno dell'esistenza di ogni persona che permette loro di riemergere nel corso della trattazione scritta e orale.

Tali elementi di conduzione primaria nell'esistenza possono essere di matrice erotica, etica, estetica, pulsionale.

I biocoinemi rappresentano le immagini, le metafore, le figure che il soggetto dispone per esemplificare il suo pensiero, attribuendo maggiore enfasi al racconto.

Tutte queste categorie narrative consentono a chiunque di approcciarsi alle storie di vita in modalità orale e scritta.

Ognuna di queste tipologie narratologiche può corrispondere ad una similare zona critica, ad un'equivalente spazio apicale della storia stessa, vale a dire un frammento momentaneo di attenzione riproponibile al narratore

autobiografo tramite quesiti che sollecitino ulteriori precisazioni, chiarimenti, approfondimenti e rilanci rispetto:

- ai biografemi, fatti che si possono raccontare oralmente o in grafia;
- ai biosemantemi, indicatori, precisazioni puntigliose sulla narrazione;
- ai biooemi, la ricerca di un senso e di un significato ultimi e imprescindibili;
- ai biomitemi, i miti dell'esistenza, gli archetipi della psiche;
- ai biotemi, tematiche e argomenti di riflessione ricorrenti;
- ai biocoinemi, immagini di paragone, esempi simbolizzabili e paragonabili tra un presente, un passato e un futuro.

Dialogare, discutere, parlare e ricavare biografie da queste modalità comunicative e raccogliere la personale autobiografia, costituiscono un'antica forma culturale, consueta, di incoraggiamento e autoriconoscimento, svelando la natura pedagogica delle parole, quando, dai racconti, dalle storie, si impara sempre di sé, degli altri, del mondo, in eventi di pensiero.

Il pensiero è l'ambito profondo dei giochi discorsivi e conversazionali, rivolgendo le attività della mente a orizzonti, possibilità, sfide, in salti cognitivi, in variazioni di mentalità, nell'emergere di immagini diverse dalla realtà: narrare e far narrare costituiscono, innanzitutto, una tecnica visionaria, in un contesto quotidiano in cui troppo spesso si disperdono il senso e l'esperienza delle modalità narrative che rappresentano la storia di uomini e donne, la storia della trasmissione di sapere.

Nell'attuale crisi della narrazione e dell'oralità, si vive di suggestioni e immagini volte ad impressionare. La narrazione è una memoria in una trama da

raccontare nelle intenzioni, negli scopi, nelle azioni dei protagonisti, nel significato di sequenze di storie, oltre gli stimoli, le impressioni, i segni chiusi in se stessi, suscitando emozioni, sviluppando interrogativi, pathos, enigmi, mistero.

La norma analogica della narrazione presenta un valore metaforico, simbolico, mitico.

«Il motivo logico è la morale nell'intrinseca pedagogia che insegna, consiglia, dimostra»¹⁸⁷. Il metodo autobiografico ha capacità di promuovere desideri di conoscenza e trame di storie che sappiano educare e stupire.

Il senso biografico si evolve in antichi criteri narrativi dell'attività retrospettiva della mente.

«La memoria, il ricordo, l'evocazione, costituiscono un itinerario di indagine sulle cronologie, le stagioni della vita, i ricordi più significativi che si sviluppano nella didattica autobiografica con chiari scopi di carattere cognitivistico, dove il ricordare è produzione di racconto in una sorta di "teleologia retrospettiva" elaborata, secreta, suturata insieme da molteplici insegnamenti»¹⁸⁸.

8.5 La ricognizione biografica: i nessi tra le biografie interiori

Risulta possibile raccogliere anche solo oralmente le storie di vita, ma occorre scegliere gli strumenti ricognitivi adeguati, che presentino possibilità e vincoli in base a una diversificazione o una trama di linguaggi, di intrecci verbali,

¹⁸⁷ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, op. cit. pag. 84.

¹⁸⁸ L. Tussi, *Il tempo dell'autobiografia*, op. cit. pag. 145

sempre più coerenti e funzionali al setting d'analisi quale contesto operativo di progettualità formativa.

L'approccio autobiografico, adattabile ai diversi contesti di ricognizione, non può prescindere dalla metodologia del colloquio, fondamentale per la narrazione di sé e l'ascolto da parte dell'educatore/biografo. Le modalità di conduzione del colloquio non possono prescindere dalle modalità d'ascolto e del racconto di sé nel procedimento di ricostruzione e revisione autobiografica.

L'esperienza della narrazione della propria esistenza, facilitata da un ascolto colloquiale discreto, adeguato, favorevole all'esposizione, all'eloquio del narratore, si traduce in una completa rivisitazione della propria vicenda di vita.

«L'immane, puntiglioso e costante impegno autobiografico supportato dalla facoltà rimemorativa, rimembrativa, rievocativa, non va considerato quale ripiegamento nostalgico e solipsistico, in quanto consiste nella realtà in una rivisitazione che riattualizza il passato in frammenti di emozioni, desideri, certezze, dubbi, quali pieni e vuoti dell'esistenza, che possono aprire nuovi orizzonti di pensiero, innovative frontiere cognitive affascinanti nel dare spazio alla riscoperta e alla progettualità fiduciosa orientata al futuro»¹⁸⁹.

L'autobiografia, raccontata e dipanata nel rapporto conversazionale, ingenera modalità di riconoscimento, di svelamento e apprendimento di se stessi, consentendo al narratore di ricostruire la propria traiettoria, la trama vitale, l'intreccio esistenziale così paragonabili metaforicamente ad un intarsio, un mosaico, un tessuto di pensieri, di sentimenti, stati d'animo ed emozioni.

¹⁸⁹ *Ibidem*, cit. pag. 152.

L'alleanza dell'educatore autobiografo con il narratore aiuta a stabilire nessi ed interconnessioni tra indizi, eventi ed episodi descritti. Questi legami consentono di attribuire senso e significato al disegno della trama vitale dell'esistenza, in base ad una continua ritrascrizione e ricomposizione ricomponibile di carattere ermeneutico.

La disponibilità alla declinazione flessibile e comunicativa ingenera secondo modalità implicite ed esplicite, in base ad istanze cosce o inconscie nuove potenzialità rappresentative e comprensive della propria interiorità, nella facoltà di significazione degli eventi e del loro inesauribile concatenarsi, nell'ineluttabile attribuzione di senso rispetto ai contesti di vita e alle relazioni più belle, più significative, senza dimenticare, facendone tesoro, le situazioni piene di amarezza e di sconforto.

La relazione dialogica basata sull'attento ascolto reciproco apre ampi spazi a relazioni collaborative inerenti reciprocità comprensive, quali significative risorse apprenditive per la possibilità di intrattenersi con se stessi e con l'altro da sé, oltre l'apicalità dell'incontro dialogico.

La narrazione della propria storia esistenziale appare sempre una incompiuta elaborazione di noi stessi, circoscrivibile e riscrivibile o reinterpretabile relativamente ai diversi incontri, agli eventi ed agli episodi dell'esistenza, in un racconto che incita e stimola al ritrovamento di un significato, di un senso, a un ripiegamento sul proprio sé quale filo conduttore che riallacci e ricolleggi le apicalità o i momenti più frugali, i tratti e i segmenti salienti, gli spigoli taglienti degli episodi cruciali, dei momenti peculiari in cui si individuano figure significative nella molteplicità delle biografie che ci abitano interiormente.

Le continuità e le discontinuità, i momenti di crisi e gli spazi di serenità, le stasi e i processi della nostra esistenza producono conoscenza e ci permettono di intuire i nessi e i collegamenti tra le biografie interiori.

«La significatività pedagogica di sensibilizzazione al ripensamento autobiografico si rivela sia tramite l'ascolto e il monologo, sia l'attenzione dialogica e ingenera nel soggetto apprendimento a partire da se stesso, comprensione rimotivazionale, in base al cambiamento e alla relazione»¹⁹⁰.

Attraverso il percorso formativo, professionale, e la considerazione dei grandi temi vitali, il soggetto viene stimolato ad attivare considerazioni e riflessioni analitiche e critiche in modalità autoreferenziali, con continue elaborazioni, trasformazioni cognitive ed operative.

L'incontro dialogico innesca nel soggetto una nuova rappresentazione di sé, nuove pensabilità, investimenti e stili relazionali, in una prospettiva temporale aperta alla possibilità, alla potenzialità del cambiamento e della "autotrasformatività"¹⁹¹.

Tramite l'esperienza di un ascolto che favorisce la problematizzazione e la riconsiderazione critica di sé, «l'individuo si riconosce una maggiore capacità di ascolto introspettivo, in autocomprensione e autoapprendimento, aprendosi la possibilità dell'ascolto dell'"altro"»¹⁹².

¹⁹⁰ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, op. cit. pag. 165.

¹⁹¹ D. Demetrio, *Il metodo autobiografico*, op. cit. pag. 177.

¹⁹² D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, op. cit. pag. 166.

8.6 Le tipologie di pensiero del racconto autobiografico

L'attenzione per la narrazione autobiografica non consta esclusivamente nella cronaca viscerale degli eventi passati, ma nella globale ricostruzione della propria storia esistenziale.

Il narratore è condotto nel processo di rimemorazione dal ricordo quale traccia in trasformazione metabetica, in un percorso mnemonico, tra memoria e realtà, sempre dinamico, in cui i ricordi risultano soprattutto ricostruttivi e non riproduttivi, in una reinterpretazione senza sosta del tempo trascorso.

La memoria è un supporto in evoluzione, in fieri, in itinere nel percorso di rimemorazione in un processo mnemonico di tipologia dinamica nella continua reinterpretazione degli eventi trascorsi, aggiornati da nuove esperienze, che agisce retroattivamente apportando varianti al ricordo.

La memoria individuale collegata ed intrecciata con quella collettiva può fungere da setaccio degli episodi e degli eventi imbrigliati nel ricordo, producendo oltre al naturale processo dell'oblio, la metabetica rimemorativa, ossia la trasformazione dei ricordi, influenzati anche dalle storie di vita altrui.

Soprattutto i racconti collettivi contribuiscono ad accentuare determinate caratteristiche che formano il mito personale, vale a dire quell'immagine propria cristallizzata in un personaggio con caratteri particolari e continuamente alimentata da leggende familiari.

Il passato viene così riconsiderato in base al presente preannunciato in alcuni eventi, immagini ed "iconemi infantili"¹⁹³, in una lettura e profezia della

¹⁹³ Cfr. L. Tussi, *Il tempo dell'autobiografia*, op. cit.

personale vicenda esistenziale, utile per creare coerenza tra passato e presente, trasfigurando anche gli avvenimenti di vita delle persone più umili e dei più deboli.

Nelle storie di vita prevale l'aspetto affettivo ed emotivo, in quanto si pongono in rilievo le dinamiche motivazionali, dove i ricordi risultano trasformati e rimaneggiati. Se il senso e i significati attribuiti alle proprie narrazioni vengono accentuati, le diversità di contenuto in relazione all'evoluzione rispetto al passato assumono spessore.

Dunque tramite il percorso autobiografico risulta possibile ricostruire la propria storia di vita e recuperare l'esistenza personale intorno a tutte le esperienze significative scaturite da una rivisitazione creativa e retroattiva dell'agito individuale, riabilitando non solo gli antefatti, ma soprattutto gli "artefatti" della narrazione di sé.

Non la realtà, ma una propria dimensione reale risulta costruita e strutturata soggettivamente ed arbitrariamente, ponendo in rilievo l'unicità e la soggettività del narratore intento nell'esplorazione della personale interiorità.

L'artefatto autobiografico assume una forma nell'ambito dello spazio compreso tra realtà fattuale e realtà psichica, ossia il luogo privilegiato dell'incontro tra narratore ed educatore.

L'intelligenza autobiografica viene stimolata dal racconto introspettivo che suscita un valore autoformativo, in quanto risveglia la molteplicità dei processi cognitivi coinvolti nel pensiero autobiografico.

L'intelligenza narrativa si realizza nel pensiero retrospettivo, permettendo di contenere la proliferazione dispersiva dei ricordi nella rivitalizzazione della

memoria. La riflessione autobiografica promuove anche il pensiero introspettivo che porta ad acquisire la propria identificazione morale, sociale e individuale.

«La capacità di concentrazione può condurre fino alla meditazione, grazie a cui si ottiene una potenzialità riflessiva sempre più complessa, profondamente interiorizzata e consapevole rispetto alla realtà e alle istanze psichiche dell'Io, del Sé e del super-Io»¹⁹⁴.

L'autobiografia, in forma orale o scritta, oppure creativa, in senso artistico, concepisce anche il potenziamento del pensiero abduttivo che procede per metafore, analogie, immagini simboliche, iconemi rappresentativi ed archetipici presenti nel racconto narrativo di sé.

Il narratore tramite il principio dell'archetipo simbolico, interpreta e valorizza la personale esistenza in modalità artistiche e potenzialità creative, imparando a riflettere, a cogliere ed elaborare, in modo spontaneo, i nessi, i collegamenti, gli intrecci, le interconnessioni e i legami tra gli eventi, concependo in modo intuitivo la dimensione logica non rappresentabile potenzialmente. Il pensiero logico si rivela in effetti insufficiente nell'interpretazione della complessità di un percorso esistenziale in cui solo in parte gli eventi presentano sequenze di causa-effetto.

La narrazione di sé si avvale quindi per la maggior parte del pensiero analogico e ipotetico-deduttivo che richiedono intuizione, creatività, capacità di sintesi, potenzialità immaginative, sviluppando così l'uso dell'emisfero destro del cervello, per cui l'utilizzo coordinato e orchestrato di tali processi psichici

¹⁹⁴ *Ibidem*, cit. pag. 160.

contribuisce ad attivare una solida dimensione educativa e trasformativa del proprio sé.

8.7 Il disagio dello “straniero” nel racconto di sé

La narrazione autobiografica evidenzia esplicitamente il suo potere curativo in quanto rappresenta un efficace strumento terapeutico, educativo e formativo utilizzabile con diverse tipologie d'utenza. L'esigenza dell'intimo racconto di sé scaturisce molte volte dal disagio e dalla sofferenza esistenziali e anche a livello psichico, che sfocia con l'aiuto della parola in una rielaborazione mentale medicamentosa rispetto al dolore interiore.

Uno psichiatra americano, Polster, si è occupato della narrazione autobiografica e del racconto orale quale efficace strumento e veicolo emozionale utile per “scaricare l'energia accumulata”¹⁹⁵.

Ogni individuo per recuperare l'equilibrio originario necessita di sublimare le emozioni intense quali il dolore, la rabbia, la paura, ma anche l'euforia per espellerle nell'ambiente esterno (esosistema) al fine di ricondurre il soggetto alla stasi iniziale, ossia allo stato omeostatico in cui si potevano evitare scompensi vivendo all'interno di un calibrato distacco emotivo.

La narrazione del proprio percorso esistenziale anche all'interno di un processo di crescita concede di sfogare e sublimare stati d'animo, le emozioni, i sentimenti che spesso non è possibile esprimere, in quanto caratterizzati in semantiche negative e riprovevoli, come l'odio e l'invidia.

¹⁹⁵ E. Polster, *Ogni vita vale un romanzo*, Astrolabio, Roma, 1988.

Risulta dunque utile e necessario insistere sull'espressione dei propri sentimenti più intensi e profondi non solo per allentare la tensione, ma anche per riconoscere le proprie pulsioni e raggiungere una più intima consapevolezza ed accettazione della propria personalità.

L'azione confortante arrecata dalla narrazione consiste nella potenzialità di esteriorizzare le difficoltà implicite in una condizione liberatoria scaturita dall'espulsione simbolica dei fantasmi interiori, in quanto il racconto ingenera la necessaria presa di distanza, indispensabile all'accettazione e all'elaborazione dei vissuti dolorosi e problematici.

In questo senso si verifica spesso nei racconti autobiografici l'uso della terza persona e la frequenza di analogie, metafore, eteronomi che costellano le narrazioni personali, come strategie per dualizzarsi e sdoppiarsi, divenendo altri da sé, proiettando simbolicamente il disagio e il dolore intimi e personali su figure vissute come sdoppiamento del narratore.

Tanti racconti drammatici manifestano una spiccata qualità teatrale riconducibile nello specifico al processo proiettivo di distanziamento tramite la catarsi autobiografica, nella realizzazione di un equilibrio interiore benefico.

L'aspetto lenitivo del raccontarsi non dipende dall'ambiente contestuale circostante, ma trae fonte diretta dall'autore stesso, in qualità di artefice ed attore, che agisce in modalità spontanee.

8.8 La bilocazione temporale

«Il soggetto narratore risulta sincronicamente soggetto e oggetto della

riflessione che si trasforma automaticamente in altro»¹⁹⁶ nell'ambito di una condizione rappresentata dall'omologia fra introspezione autobiografica e ritratto pittorico, in cui l'artista deve alternativamente posare e dipingere, così il narratore autobiografo diventa scrittore dell'esistenza del personaggio che osserva vivere e che è contemporaneamente sé e non-sé. Questo decentramento cognitivo diviene una sorta di bilocazione introspettiva, uno sdoppiamento che permette e consente apertamente al narratore autobiografo di indagare e descrivere la propria storia di vita in qualità di spettatore come se osservasse una vita altra, ossia l'esistenza di un altro.

Il distanziamento bilocativo è un atto creativo all'interno del processo narrativo che conduce il narratore autobiografo ad osservarsi con inconsueta curiosità e attenzione come se davanti a sé ci fosse un estraneo che reincarnasse tutto il proprio vissuto. Tale atteggiamento paradossale presenta un effetto positivo perché aiuta ad avvicinare ed al contempo distanziare il sé narratore dal sé narrato, rendendo potenziale il processo narrativo e facilitando il racconto.

Questo sdoppiamento facilita il consolidamento del senso di sé attraverso l'accettazione dei ruoli che si sono impersonificati e delle realtà soggettive che si è diventati. La ricerca del proprio passato nelle radici del tempo può fungere da coadiuvante per illuminare il presente e la narrazione dell'attualità quotidiana permette di rivalutare il passato sotto un'altra ottica e visuale.

L'introspezione autobiografica lancia uno sguardo aereo attraverso i meandri stretti, le ampie radure, le discese aspre, gli orizzonti rasserenanti delle nostre esistenze, che permette di conferire un senso globale, un ampio significato

¹⁹⁶ A. Briosi, *Autobiografia e finzione. Quaderni di retorica e poetica*, op. cit. pag. 67.

allo scenario complesso della vita, facilitando la comprensione dei nessi interconnessi, i significati profondi e reconditi, sfuggiti o non ancora compresi e accettati.

«La bilocazione cognitiva nel contesto narrativo si svolge in diversi livelli»¹⁹⁷.

In primo luogo come trasposizione tra la prima persona io e la terza lui o lei, il che porta a trovare una collocazione fuori di sé, dove il soggetto si autocontempla come se fosse un altro individuo.

Un altro livello consta nella capacità di localizzare il proprio sé nel passato, per poi proiettarsi nel futuro tramite la dimensione progettuale, stimolato dall'autonarrazione, in una bilocazione temporale dal passato, al presente, al futuro.

Il livello che comprende le dimensioni o simbologie archetipiche dell'interno e dell'esterno, coinvolge il paradigma relazionale tra vita interiore e vita esteriore, raccontando la personale evidenza sociale, nella narrazione di sé in termini di esperienze pubblicamente riconosciute e riconoscibili dagli altri. Il discorso dei personali processi psichici, emozionali e dei vissuti intimi, si deve affiancare anche alle modalità vitali esteriori. Questo ambito di intimità con se stessi viene coadiuvato, approfondito, reso fertile e mantenuto in vitale armonia dalla narrazione autobiografica.

¹⁹⁷ Cfr. D. Demetrio, *Il metodo autobiografico*, op. cit.

8.9 Narcisistiche autocontemplazioni

La dimensione narcisistica alimentata di continuo nello svelarsi del racconto, rivela nuovi interessi nei confronti della narrazione incentrata nel minimo particolare verso elementi precipuamente intrisi di egotismo narcisistico. Il racconto della personale storia di vita e del proprio sé, fa innamorare il suo protagonista di una passione positiva e generatrice del desiderio di approfondire la conoscenza interiore e introspettiva. La rinnovata attenzione finalizzata alla narrazione delle proprie istanze interiori, condurrà alla valorizzazione di aspetti, eventi, momenti ed emozioni prima dimenticati o trascurati tramite la valorizzazione delle capacità di emozionare stupire, incantare e affascinare verso i più reconditi meandri degli anfratti della psiche umana. Il racconto autobiografico rende infatti consapevoli del fascino insito nell'esistenza di ogni singola persona.

L'emozione fatta scaturire dalla narrazione si svela quale valore prezioso per l'arricchimento del proprio animo intrasoggettivo come fonte di entusiasmo nuovo nei confronti dell'avvenire, in una fertile "auto contemplazione"¹⁹⁸ che si ripercuote sull'essere personale, presente e futuro, ampliando i canali conduttori e le vie di comunicazione, dello stupore, della meraviglia, della fascinazione interiore quale continua apicale indispensabile al desiderio di cambiare e di crescere per tutto l'arco dell'esistenza.

¹⁹⁸ Cfr. G. Galli, *Interpretazione e autobiografia*, op. cit.

CAPITOLO NONO

IL COMPITO MULTICULTURALE DELLA SCUOLA

9.1 Il curriculum scolastico in materia di multiculturalità

Le attuali Indicazioni per il curriculum scolastico si collocano all'interno di un nuovo quadro culturale che porta ad un nuovo modo di "fare scuola". Si avverte l'esigenza di una scuola che intenda educare istruendo e che non si limiti a ridurre il percorso della conoscenza ad una semplice acquisizione di competenze. Compito delle istituzioni scolastiche è quello di educare "la persona", nel suo essere unico ed irripetibile.

Ad ogni allievo deve essere riconosciuto il proprio diritto ad essere aiutato a scoprire il valore di se stesso, degli altri, delle cose e della realtà.

«Questa persona, unica e irripetibile, può essere educata a conoscere, ad accettare, a tirar fuori e costruire sé, solo entrando in rapporto con la realtà che la circonda. E la realtà è fatta di persone, di fatti, di eventi, del presente e del passato. [...] L'arte, la storia, la letteratura, le scienze non sono che strade tracciate da uomini per capire, scoprire, conoscere questa realtà: per questo possono essere interessanti ed aiutare a scoprire il sé ed apprezzare l'altro.

[...] La scuola deve essere un luogo dov'è possibile la trasmissione dei valori che danno appartenenza, identità, passione. Primo fra tutti, il rispetto di sé e degli altri, generato dalla consapevolezza che esiste un valore intangibile: la

dignità di tutti e di ciascuno, nessuno escluso. [...] La scuola è luogo di incontro e di crescita di persone»¹⁹⁹.

La scuola italiana deve diventare quel luogo d'incontro dove, nelle diversità e nelle differenze, si possa condividere e realizzare il fondamentale obiettivo della crescita della persona.

La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana è ormai un dato di fatto. Molti di questi sono figli di immigrati di seconda generazione e, spesso, parlano l'italiano con le inflessioni locali dei nostri dialetti regionali.

A questa nuova realtà la scuola italiana cerca di rispondere con professionalità e con un suo modello la cui linea di condotta comprende, tra le altre, l'aggiornamento delle competenze dei docenti e la collaborazione con gli enti locali.

Un impegno, quello della scuola italiana, che non mira semplicemente alla realizzazione di progetti di integrazione, ma anche a perseguire l'occasione di approfondire i contenuti del sapere, sulla base del presupposto che la presenza di alunni stranieri possa realmente rappresentare un'opportunità di cambiamento in positivo per l'intera istituzione scolastica.

Secondo il ministro Fioroni, sulla base del documento dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, «adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in

¹⁹⁹ G. Fioroni, in *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 09/08/2007, pp. 5-6.

una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze»²⁰⁰.

Un modello di educazione interculturale tutto italiano nasce dall'esigenza di individuare dei principi e delle azioni precise in riferimento all'inserimento nella scuola e, più in generale, nella società italiana dei minori stranieri, cercando di isolare i punti deboli nel tentativo di affrontarli e superarli.

Si tratta, dunque, di un modello che, nonostante il fenomeno migratorio stia assumendo carattere di stabilizzazione, deve comunque presentarsi strutturalmente dinamico. Una dinamicità che proviene, inevitabilmente, dall'età dei soggetti interessati.

Secondo l'Osservatorio Nazionale, i principi generali, su cui poggiano le pratiche poste in essere dalle scuole, le normative emanate e le azioni realizzate dagli enti locali, possono ridursi essenzialmente a quattro:

- universalismo;
- scuola comune;
- centralità della persona rispetto all'altro;
- intercultura.

Per ciò che concerne il principio dell'universalismo è stato ribadito che l'istruzione è un diritto di ogni bambino, compreso quel bambino che non ha cittadinanza italiana, contemporaneamente è anche un dovere che gli adulti devono rispettare e tutelare.

²⁰⁰ G. Fioroni, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, op. cit. pp. 3-4.

Scuola comune vuol dire inserimento dei bambini stranieri nelle normali classi scolastiche, evitando in tal modo la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Si riconosce, in tal modo, la valenza positiva della socializzazione tra pari e del confronto quotidiano con la diversità.

Tale principio, però, oggi si scontra con fenomeni sempre più frequenti di segregazione in vari contesti e livelli di scuola e con la richiesta da parte delle famiglie dell'istituzione di scuole differenziate.

In riferimento alla centralità della persona in relazione con l'altro, si osserva che la pedagogia contemporanea è orientata alla valorizzazione della persona e, conseguentemente, punta alla realizzazione di progetti educativi che si basino sulla «unicità biografica e relazionale dello studente»²⁰¹.

Questo è quanto è previsto dal quadro normativo della scuola italiana, presente sia nella Legge n° 30 del 2000, concernente la riforma del sistema scolastico, che nella Riforma n° 53 del 2003, oltre ad essere ribadito nelle Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola.

È un principio che vale per ogni singolo alunno e, in modo particolare, per i minori stranieri. Si pone l'attenzione sia alla diversità, con il chiaro intento di ridurre le azioni di semplice assimilazione e di omologazione, sia al carattere relazionale, per evitare in tal modo un'impostazione individualistica esasperata.

Per quanto concerne il principio dell'intercultura, la scuola italiana ha scelto di adottare la promozione del confronto e del dialogo tra le culture a tutti i livelli e sotto tutti gli aspetti: curricoli, insegnamento, discipline, vita di classe, ecc.

²⁰¹ *Ibidem*, cit. pag. 8.

Questo nella consapevolezza che agire in un'ottica interculturale significa non limitarsi a semplici strategie di integrazione né a misure compensatorie di carattere speciale, ma assumere la diversità a paradigma dell'identità stessa della scuola all'interno di un consapevole pluralismo, in quanto occasione di vera apertura alle differenze.

Le linee di azione del modello della scuola italiana di integrazione interculturale partono dalle precedenti esperienze condotte in questo campo, cercando di dare risposte efficaci e di qualità alle necessità evidenziate dalla situazione attuale.

Tali linee possono essere ricondotte a dieci, riconducibili a tre macro-aree:

- azioni per l'integrazione;
- azioni per l'interazione interculturale;
- gli attori e le risorse.

Azioni per l'integrazione. Riguarda un insieme di strategie rivolte in modo prevalente agli alunni stranieri e alle loro famiglie, allo scopo di garantire loro le risorse necessarie per il diritto allo studio, la partecipazione alla vita scolastica e alle pari opportunità nei percorsi educativi.

Ritroviamo in quest'area le pratiche di accoglienza e di inserimento scolastico, l'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua, la relazione con le famiglie, ecc.

Azioni per l'interazione interculturale. Comprende le linee di intervento che interessano la gestione a livello pedagogico e didattico dei cambiamenti in atto nell'ambiente scolastico e nella società, prevedendo quali destinatari tutti gli attori che operano in campo educativo.

Gli attori e le risorse. Comprende le linee di intervento che riguardano l'aspetto organizzativo, gli attori che operano nelle scuole e nell'extrascuola, le collaborazioni tra la scuola e la società, ecc.

Le linee d'azione racchiuse in queste tre macro-aree sono le seguenti:

- Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola:

si tratta di una fase determinante ai fini del processo di integrazione, è in questo momento che si pongono le basi per un positivo percorso di insegnamento/apprendimento. Sono molti i fattori che qui entrano in gioco e che richiedono la massima attenzione e riguardo: fattori di tipo: *conoscitivo* (occorre ricostruire la storia personale del minore, attraverso i documenti esistenti, i colloqui con la famiglia, la collaborazione con gli operatori sociale, ecc.); *amministrativo* (in base alle osservazioni, alle informazioni raccolte e alle norme vigenti, si definisce la classe di inserimento più adeguata); *relazionale* (stabilendo un patto educativo con la famiglia e ponendo le basi per un'attiva e partecipe collaborazione tra scuola e famiglia); *pedagogico-didattico* (si individuano i bisogni linguistici e di apprendimento del minore, oltre alle competenze e ai saperi già posseduti; sulla base di tali informazioni si procede a stilare un piano di lavoro individualizzato); *organizzativo* (si individuano: modalità e tempi di apprendimento dell'italiano come seconda lingua; risorse interne ed esterne all'ambito scolastico; dispositivi di aiuto allo studio).

Particolare attenzione deve essere dedicata all'inserimento di minori con un'età superiore ai quattordici anni per i quali il momento dell'accoglienza viene a coincidere con l'orientamento e la scelta del percorso scolastico.

9.2 La situazione attuale

Il ministro Gelmini con la riforma della scuola del 2010 ha proposto di istituire un tetto massimo del 30% per gli alunni stranieri nelle classi degli istituti scolastici italiani. Cosa ne pensano gli stranieri? Questa domanda è stata posta a Marco Wong²⁰², presidente onorario di Associna, durante la sua partecipazione ad un'audizione parlamentare dedicata all'istruzione ed all'integrazione, due concetti che il signor Wong incarna perfettamente.

La perplessità espressa risiede nel credere che la difficoltà nel realizzare un obiettivo come quello della Gelmini stia nel fatto che la maggioranza degli stranieri si concentrano in alcune aree della città e non sono omogeneamente distribuiti nel territorio. Ci sono quindi alcune scuole dove, in effetti, questo obiettivo del 30% è più facilmente raggiungibile, ma ci sono altre aree in cui c'è una forte concentrazione non per una particolare volontà, ma anche solo per motivi economici o sociali, in presenza di un centro consistente di immigrati oppure di prezzi più bassi. In queste aree, il rispetto delle percentuali suggerite dal ministro Gelmini sarebbe decisamente più problematico.

Sempre secondo il ministro Gelmini, coloro che dimostreranno una competenza linguistica sufficiente non rientreranno nel conteggio.

L'obiettivo generale potrebbe essere condivisibile, essendo più facile per una classe più varia raggiungere l'obiettivo dell'integrazione. Purtroppo, la bontà di una legge si valuta in base al modo in cui si applica, ai mezzi che ci sono per poterla

²⁰² Marco Wong è presidente onorario di Associna. Nato a Bologna da genitori cinesi nel 1963, ha completato il suo percorso di studi con una laurea in Telecomunazioni al Politecnico di Milano; ha lavorato per Pirelli, TIM, Huawei Technologies Italia. Oggi vive a Roma e ricopre la carica di presidente di Associna, l'associazione dei cinesi delle seconde generazioni

applicare.

Una delle componenti essenziali del processo di integrazione dei minori stranieri nel contesto scolastico è dato dall'acquisizione e, quindi, dall'apprendimento della lingua italiana, in quanto è condizione indispensabile per comprendere ed essere compresi, oltre che per partecipare alle attività della vita comunitaria.

Tale azione d'intervento si articola in un'attività di tipo organizzativo, prima, e una di glottodidattica, poi.

La fase organizzativa mira a:

- individuare i modelli di organizzazione: istituzione di laboratori di lingua italiana, personalizzazione del curriculum, adattamento del programma, ecc.;
- definire i ruoli dei mediatori linguistici;
- prevedere l'impiego di strumenti che stimolino la creazione di reti di scuole e il loro finanziamento.
- erogare risorse per la pubblicazione e diffusione dei materiali per gli insegnanti oltre che per l'acquisto di materiali per le scuole e per gli studenti.

La fase dedicata alla glottodidattica, invece, riguarda:

- la determinazione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base, offrendo ai docenti un quadro comune di riferimento;
- la definizione di livelli che tengano conto del quadro comune europeo di riferimento per le lingue;
- l'elaborazione e la diffusione di modelli operativi per le attività in classe e per quelle laboratoriali;

- la formazione e la sensibilizzazione dei docenti sulla facilitazione della comprensione della lingua italiana.

Sicuramente andrebbero supportate tutte quelle iniziative che tendono a superare il gap linguistico, che è l'ostacolo principale all'integrazione.

E attualmente gli istituti scolastici non sono nelle condizioni per affrontare questo genere di problematica.

All'interno della comunità cinese, ad esempio, è molto frequente il caso di ragazzi nati in Italia che, non potendo essere seguiti adeguatamente dai genitori per motivi di lavoro e non riuscendo a superare le difficoltà linguistiche nella scuola italiana, vengono mandati a crescere in Cina: lontani dai genitori e viziati dai nonni, abituati ad uno stile di vita medio-alto grazie ai soldi che ricevono dai propri genitori in Italia.

Poi, quando i genitori in Italia raggiungono un certo grado di stabilità, magari in età adolescenziale, vengono fatti entrare, soffrendo di un gap linguistico-culturale ancora maggiore, in aggiunta alla differenza nello stile di vita: qui in Italia non appartengono più al ceto medio-alto cinese, ma al ceto attualmente più basso nella scala sociale italiana: l'immigrato. Inoltre le cosiddette seconde generazioni, in questo contesto legislativo, nonostante siano nate in Italia oggi si ritrovano ad essere stranieri nel loro paese natale.

Come spesso succede, molto è lasciato alla buona volontà degli insegnanti. Ci sono lodevoli esempi che, grazie alla volontà del singolo, riescono ad ovviare ai deficit del sistema. Come al solito è un problema di fondi, e quel poco che viene dato, viene usato maggiormente per far fronte a situazioni di emergenza, piuttosto che investirlo in programmi di integrazione.

9.3 Relazione con le famiglie straniere e orientamento

La relazione con le famiglie dei minori, in particolare con quelle dei minori stranieri, viene considerata di fondamentale importanza. A tal proposito tre sono le dimensioni a cui viene rivolta maggiore attenzione:

- *la scelta consapevole della scuola.* Pur nel riconoscimento del pieno diritto della famiglia di scegliere in quale scuola inserire il proprio bambino, è necessario offrire comunque alle famiglie un preliminare orientamento, una serie di informazioni sulle scuole esistenti e sul sistema formativo, al fine di evitare che si scelgano soluzioni inadeguate alle reali esigenze e attitudini del minore;
- *il coinvolgimento della famiglia nell'azione di accoglienza.* La scuola deve essere capace di porsi in una posizione di ascolto che le consenta di comprendere la specifica condizione della famiglia interessata, aiutandola anche nella graduale integrazione nel nuovo contesto in cui si trova a vivere;
- *coinvolgere in maniera attiva le famiglie immigrate nelle iniziative e attività promosse dalla scuola.*

All'interno di queste azioni, di preliminare importanza risulta la figura del mediatore linguistico e culturale.

9.4 Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico

«L'intercultura in classe assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola»²⁰³, per questo motivo, predisporre misure di sostegno

²⁰³ *Ibidem*, cit. pag. 14.

all'integrazione da un punto di vista didattico non significa volgere l'attenzione al semplice recupero degli alunni stranieri identificati come "alunni-problema", ma attuare un più ampio programma di educazione interculturale, che coinvolga l'intero gruppo-classe.

«Quando gli individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il "sito educativo", in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione. [...] le strategie centrate sulle relazioni e sulla collocazione del discorso in un contesto facilitano la comprensione»²⁰⁴.

La classe interculturale diventa luogo di scambio con l'esterno, spazio di costruzione identitaria per ogni alunno, in modo particolare per quelli stranieri.

Il compito dell'insegnante, all'interno di una classe interculturale, diventa quello di favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione, la socializzazione fra tutti i suoi componenti, dentro e fuori il contesto scolastico. La classe diventa luogo di cooperazione e comunicazione.

9.5 Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze

L'introduzione nella scuola dell'educazione interculturale dà l'occasione di lavorare, oltre che sui contenuti, anche sugli aspetti cognitivi e relazionali, ma stando attenti alle improvvisazioni, che non tiene conto della necessità di

²⁰⁴ *Ibidem*, cit. pag. 15

introdurre uno spazio specifico, concepito come una nuova educazione alla cittadinanza, comprendente la dimensione interculturale, che punti all'uguaglianza, all'apertura e alla coesione sociale.

«Storia, geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere costituiscono un'occasione ineludibile di formazione alla diversità, permettendo di accostarsi non solo ai diversi "contenuti", ma anche a strutture e modi di pensare differenti. [...] si segnala la necessità di superare le proposte marcatamente identitarie ed eurocentriche nel campo dell'insegnamento della storia, concettualizzando il nesso storia-cittadinanza; di considerare la geografia un'occasione quanto mai privilegiata per la formazione di una coscienza mondialistica; o l'opportunità di allargare lo sguardo degli alunni stessi in chiave multi - religiosa, consapevoli del pluralismo religioso che caratterizza le nostre società e le nostre istituzioni educative e della rilevanza della dimensione religiosa in ambito interculturale»²⁰⁵.

9.6 L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio

Le iniziative promosse in questi ultimi anni dalla scuola per fronteggiare le problematiche relative all'integrazione degli alunni immigrati danno un'immagine di istituzioni scolastiche accoglienti e interculturali.

²⁰⁵ *Ibidem*, cit. pag.18.

La scuola è ormai consapevole di doversi muovere all'interno di una comunità diversa, cambiata, complessificata, ricca di esigenze e bisogni specifici e di storie diverse.

«Contemporaneamente, l'autonomia scolastica e la diversità delle politiche e degli investimenti locali in materia di integrazione scolastica degli alunni stranieri hanno evidenziato in questi anni il rischio di una sorta di "localizzazione dei diritti". In alcune scuole e aree del Paese, il tema è stato assunto in maniera chiara e responsabile e sono stati attivati risorse e dispositivi mirati; in altri casi, invece, i bisogni della popolazione straniera presente nella scuola sono ancora nell'invisibilità, o sono trattati, caso per caso, con risposte di tipo emergenziale e di scarsa qualità»²⁰⁶.

Si ha, in tal modo, una diversificazione dei percorsi di integrazione e una certa discrezionalità delle scuole circa le risposte ricercate per l'effettiva integrazione degli alunni immigrati. All'interno di tali percorsi si avvertono tre tipi di necessità.

La prima senz'altro riguarda la realizzazione di modalità efficaci di collaborazione interistituzionale (ad esempio, protocolli tra scuole ed enti); una integrazione delle risorse; l'elaborazione e la diffusione di materiali e di strumenti da utilizzare; il coinvolgimento sia di associazioni dedicate che delle stesse famiglie; la formazione adeguata degli operatori e dei docenti.

A tal fine, uno strumento valido è ampiamente rappresentato dalla diffusione delle pratiche e delle modalità di intervento attraverso la rete di scuole.

²⁰⁶ *Ibidem*, cit. pp. 18-19.

La seconda necessità è data dalla consapevolezza di dover collaborare tutti insieme al fine di prevenire il fenomeno della concentrazione di stranieri in una sola scuola o plesso scolastico.

La terza necessità è data dalla presa di coscienza che l'integrazione scolastica resta solo un aspetto di un aspetto più vasto di un'integrazione che deve essere complessiva, deve cioè riguardare ogni aspetto della vita di comunità.

9.7 Il ruolo dei dirigenti scolastici

A seguito dell'autonomia scolastica, diventa strategia la funzione dei dirigenti scolastici, capaci di promuovere l'apertura e il riconoscimento reciproco, oltre che un'assunzione collettiva di responsabilità rispetto al tema dell'integrazione.

9.8 Il ruolo dei docenti e del personale non docente

Deve attuarsi una formazione del personale docente che li renda capaci di aprirsi alla diversità e all'integrazione del bagaglio culturale di ogni singolo studente.

La consapevolezza della necessità di sviluppare le competenze degli insegnanti evidenzia il desiderio del sistema scolastico di superare la mera forma informativo - culturale o estetica della formazione, per rivolgere la propria attenzione ad una formazione critica, che sia in grado di sollecitare un reale ripensamento del ruolo del docente.

In quest'ottica, la formazione interculturale rientra in una prospettiva che punta all'innovazione dell'insegnamento e, di conseguenza, del ruolo dell'insegnante.

«Il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze. Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni “speciali”, bensì, al contrario, abituarsi a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza»²⁰⁷.

L'insegnante deve essere in grado di assumere il ruolo di moderatore, intermediario nei momenti di incontro e di confronto di valori diversi.

Inoltre, risulta estremamente importante anche la formazione degli operatori scolastici, a qualunque livello (amministrativi, tecnici e ausiliari), dal momento che spesso sono spesso i primi ad interfacciarsi con gli alunni e le loro famiglie, direttamente coinvolti nell'organizzazione relativa alle esigenze avvertite delle diversità.

9.9 Un approccio cognitivo verso la costruzione di curricula interculturali

Per intercultura, come si è spesso ribadito, si intende il superamento di una visione chiusa e limitata dell'orizzonte culturale di appartenenza, è apertura all'alterità e alle tradizioni e identità culturali diverse dalle proprie. Una prerogativa imprescindibile per una rivisitazione della storia in chiave

²⁰⁷ *Ibidem*, cit. pag. 20.

interculturale è, senza dubbio, l'allargamento della prospettiva in cui inquadrare il nostro studio. Esso pone in genere l'attenzione verso le civiltà extra-europee e più nello specifico verso la storia delle civiltà non europee anche in epoche in cui tali civiltà non interagiscono con quella occidentale, ma anche verso le interazioni tra le culture europee e non europee lungo i secoli.

In questo preciso momento storico va invece maturando, nelle scuole europee, la coscienza della necessità di investire maggiori risorse ed energie per aprire le istituzioni alla diversità realizzando una più efficace integrazione degli alunni stranieri. Il cammino verso l'integrazione procede anche se lentamente e con alcuni ritorni indietro, verso una stabilizzazione dei nuovi cittadini e verso misure diversificate di "riconoscimento culturale".

Una delle prime istituzioni che ha preso atto dell'emergenza provocata dall'arrivo degli alunni immigrati è stata la scuola, che ha provveduto, anche in maniera molto celere, alle necessarie misure per accoglierli. Ciò però non significa che nella scuola sia stata effettivamente messa in atto un vero e proprio avviamento all'educazione interculturale inteso come realizzazione di un dialogo e di un confronto a partire dalle differenze, nella ricerca di un seppur difficile equilibrio tra valori universali e diritti specifici delle minoranze immigrate, né significa che il sistema scolastico nel suo insieme abbia recepito quei cambiamenti derivanti da tali trasformazioni, veramente epocale: in altre parole, il passaggio all'intercultura è ancora tutto da compiere. «L'approccio interculturale non si può limitare alle strategie di accoglienza degli stranieri, pena il ritrovarsi in un ghetto

pedagogico»²⁰⁸. Non ha maturato, almeno fino ad oggi, la forza di imporsi come un modello per l'intero insegnamento.

Le cause di tale immobilismo sono da ricondurre innanzitutto, alla mancanza di modelli politici e sociali che tengano veramente conto del multiculturalismo presente nelle nostre società, ed in secondo luogo alle resistenze del sistema scolastico, impermeabile alle riforme e sostanzialmente refrattario a cambiamenti che non siano settoriali o di ordine puramente strutturale-organizzativo.

Il nostro Paese ha ripercorso, anche se con significative modificazioni, le fasi attraversate dall'educazione interculturale nelle scuole europee e occidentali negli ultimi decenni:

- la cosiddetta fase di assimilazione ovvero l'inserimento delle culture di minoranza con scarsa o addirittura inesistente attenzione alla cultura d'origine;
- multiculturalismo ovvero la scoperta del pluralismo, ma anche rischio di relativismo e folklorizzazione delle culture;
- interculturalità ovvero la fase ancora in fieri in cui occorre realizzare l'integrazione delle culture nella reciprocità.

Anche Elio Damiano ripercorre questo itinerario individuando le fasi:

- della invisibilità;

²⁰⁸ C. Allemann Ghionda, *Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, in «Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle», n. 38, 2003.

- della patologizzazione (i bisogni degli alunni stranieri vengono marginalizzati e affrontati con forme di pedagogia compensativa);
- culturalizzazione (viene posta la questione della diversità) fino ad un approdo secondo cui l'approccio interculturale va proposto a tutti gli alunni.²⁰⁹

Cristina Allemann Ghiondan ha parlato di un “pendolo” che, nelle scuole europee, ha posto in avvicendamento soluzioni di tipo universalistico, incuranti della diversità, e soluzioni che, invece, pongono la dovuta attenzione verso le differenze culturali.

James Lynch ha preso in esame le varie risposte messe in atto dai curricula scolastici per far fronte alla diversità culturale, delineando alcuni approcci all'educazione interculturale concretizzati nei curricula scolastici:

1. l'approccio aggiuntivo, di tipo cumulativo;
2. quello multiculturale folkloristico, in cui prevale l'elemento esotico;
3. l'antirazzismo e la riduzione del pregiudizio, in cui viene messo al centro il problema della discriminazione;
4. l'approccio basato sui metodi di cooperazione.²¹⁰

Michel Pagé, operando un tentativo analogo soprattutto a partire dalla situazione canadese, ha rilevato diverse correnti di pensiero sottostanti al pluralismo etnico-culturale in educazione, da quella compensatoria, che pone

²⁰⁹ S. Claris, *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*, La Scuola, Brescia, 2002.

²¹⁰ E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano, 1999.

l'accento sullo svantaggio degli alunni a rischio a causa della provenienza, per assicurare uguali chances di riuscita scolastica, a quella isolazionista, che valorizza le culture minoritarie a scuola attraverso attività separate, fino a quella antirazzista, che favorisce la presa di coscienza della discriminazione.

CONCLUSIONI

La categoria della complessità è entrata prepotentemente, nello scenario concettuale della cultura contemporanea grazie al pensiero di Edgar Morin e forse riesce a dare significato e valore, in sintesi immaginativa, a quell'insieme di problemi, situazioni, trasformazioni e drammi, che inseriscono al momento storico attuale della civiltà umana e vanno dalla globalizzazione economica allo squilibrio sociale ed energetico, dai macrofenomeni migratori all'interdipendenza ambientale e così via fino alla tragica realtà della situazione politico-militare ed all'incubo del terrorismo planetario.

In questo orizzonte così problematico e che richiede, come appunto sostiene E. Morin, un quadro concettuale, un metodo di indagine e di conoscenza, che, come pensiero complesso, sia adeguato a comprendere e a gestire appunto la complessità della realtà, si pone in rilievo, come uno degli elementi-cardine dell'apparato culturale-valoriale di riferimento di ogni civiltà, l'etica; il che vuol dire che quello stesso orizzonte problematico debba essere coinvolto in una rivisitazione, in un ripensamento che lo interessi, *ab imo*, in tutta la sua portata di funzionalità ideale, culturale e sociale.

È chiaro che ciò non si riferisce, specificatamente, soltanto a quella che definiamo civiltà occidentale, bensì, considerando che non vi è cultura che non sviluppi una sua dimensione etica, più o meno ancorata a quella religiosa, tutto quanto il contesto umano attuale.

Finché si poteva tracciare una linea di demarcazione netta, sul piano culturale ed, a volte, anche su quello geografico, tra le diverse civiltà e culture, si

poteva anche accettare l'idea di una pluralità di concezioni etiche più o meno indipendenti o indifferenti fra loro; ma la situazione attuale di interdipendenza e di globalizzazione, non soltanto economica, l'acquisita consapevolezza, anche sul piano dell'idea della pluralità della storia, della porosità e permeabilità delle civiltà nel loro reciproco interagire fanno sì che la riflessione sull'etica, cioè sull'insieme dei punti di riferimento e delle norme che regolano il vivere della collettività umana, così come l'esistenza individuale, abbia, quale contrappeso concettuale e storico, il problema dei rapporti fra culture diverse. In altri termini, se, da un lato, si vive, già, specie in occidente, in un contesto multiculturale (intendendo con ciò una realtà di compresenza, spesso appena tollerata se non contrastiva, fra etnie e culture diverse), la prospettiva, non conflittuale, a cui la totalità degli uomini deve tendere è quella del dialogo interculturale (o, come sostengono alcuni, intraculturale): come si colloca all'interno di questa prospettiva, la questione etica? È possibile individuare alcuni, essenziali, punti di riferimento valoriali e comportamentali che aiutino il dialogo interculturale e sviluppino una cultura di pace, evitando così il consistente pericolo di uno scontro fra civiltà?

Direi che questi interrogativi costituiscono il nucleo delle problematiche, in ambito di riflessione filosofico-politica, più cogenti ed urgenti e che abbiano una immediata correlazione anche con le scelte e le azioni che ineriscono alla dimensione educativo-formativa, su scala planetaria, delle nuove generazioni.

Si tratta, di orientarsi verso un orizzonte prospettico, sia per quanto riguarda il significato storico che il valore etico, che non guarda più soltanto al passato, ma al futuro, o meglio ingloba il passato, nella sua complessità e pluralità

diversificata, in una direzione di potenzialità e di costruzione, in cui ciò che ci accomuna non è ciò cui apparteniamo, bensì ciò che scegliamo di condividere. È difficile sentirsi europeo soltanto sul piano dell'appartenenza e del passato; si potrebbero trovare più elementi di divisione che di comunanza.

È invece molto più facile e costruttivo convogliare la ricchezza di questa diversità verso obiettivi comuni e scelte condivisibili e condivise.

Credo che tale impostazione teorica valga anche per lo sviluppo delle teorie etiche che, oggi, si stanno ponendo la questione di individuare le condizioni ed esercitare la possibilità di costruire un valido dialogo interculturale e, quindi, perseguire il fine di una efficace e non transeunte cultura di pace.

Non mi sembra ci siano molte altre possibilità per affrontare il tema dell'etica, finalizzata al dialogo interculturale ed alla pace, in una civiltà della complessità, nella quale i parametri di riferimento, sia concettuali che comportamentali, sono in continuo cambiamento, ma in cui, tuttavia, è necessario, per la sopravvivenza della stessa specie umana e non dell'una o dell'altra civiltà storicamente determinata, individuare un orizzonte comune di costruzione del futuro e di condivisione di obiettivi e principi che lo rendano possibile.

BIBLIOGRAFIA

- Allemann Ghionda C., *Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, in «*Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*», n. 38, 2003;
- Aristotele, *Opere- Metafisica*, vol. VI, Laterza, Bari, 1973;
- Bitti V., *Educare alla complessità. Diritti umani e intercultura*, tratto da una pubblicazione sul sito www.cybercultura.it/pubvin/1994_educare.htm;
- Bosi A., *La corte dei miracoli*, Battei, Parma 1998;
- Briosi A., *Autobiografia e finzione. Quaderni di retorica e poetica*, Liviana Editrice, Padova, 1986;
- Bruner J., *In search of mind: essay in autobiography* (1983), trad. it. *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*, Armando, Roma, 1997;
- Calafato P., Caprettini G.P., Coalizzi G. (a cura di), *Incontri di Culture, la semiotica tra frontiere e traduzioni*, Torino, UTET, 2001;
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma, 1996;
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2007
- ID., *Intercultura: Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2003;
- ID., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari, 2002;

- Casillo A., *Interculturalità e curricolo nella scuola elementare*, in “Quadrante della scuola”, 1990;
- Claris S., *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*, La Scuola, Brescia, 2002;
- Crespi F., *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma-Bari, 2003;
- Damiano E. (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano, 1999;
- Darwin C., *L'origine della specie*, Boringhieri, Torino, 1967;
- Davison B., *La civiltà Africana*, Torino, Einaudi Editore, 1997;
- ID., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998;
- Davison B., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992;
- Davison B., *Il gioco della vita*, Guerini e Associati, Milano, 1999;
- ID., *Il metodo autobiografico*, Istituto di Pedagogia, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Milano, Guerrini e Associati, Milano, 1996;
- ID., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998;
- ID., *Pedagogia interculturale e lavoro sul campo*, in D. Demetrio, G. Favaro, *I bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997;
- Deleuze G., *Differenza e ripetizione*, Il Mulino, Bologna, 1971;
- Durkeim E., *Le regole del metodo sociologico*, Editori Riuniti, Roma, 1996;
- Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale: verso una pedagogia dell'intercultura*, V&P, Milano, 2000;

- Fioroni G., in *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 09/08/2007;
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971; nuova edizione EGA, Torino 2002;
- ID., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2008;
- ID., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004;
- Galli G. *Interpretazione e autobiografia*, in Atti dell'Undicesimo Colloquio sull'interpretazione, Marietti, Genova, 1990;
- ID., *Interpretazione e autobiografia*, in Atti dell'Undicesimo Colloquio sull'interpretazione, Marietti, Genova, 1990;
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987;
- ID. C., *Mondo Globale, Mondi Locali, cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, Il Mulino, 1999;
- ID., *Dal punto di vista dei nativi. Sulla natura della comprensione antropologica*, in *Antropologia interpretativa*, il Mulino, Bologna, 1988;
- Giddens A., *Modernity and Self-Identity*, Polity, Cambridge, 1991;
- Giusti M., *Ricerca interculturale e metodo autobiografico: bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Nuova Italia, Firenze, 1998;
- EAD., *Ricerca interculturale e metodo autobiografico: bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Nuova Italia, Firenze, 1998;
- Gobbo F., *Pedagogia Interculturale*, Roma, Carrocci Editore, 2000;

- Heidegger M., *Identità e differenza*, in "Aut-Aut", 1982, nn. 187-188;
- Hannerz U., *Complessità culturale*, Il Mulino, Bologna, 1998;
- Harris M., *L'evoluzione del pensiero antropologico. Una storia della teoria della cultura*, Il Mulino, Bologna, 1971;
- Hegel G. W. F., *Fenomenologia dello spirito*, Trad. di E. De Negri, Firenze, La Nuova Italia, 1960;
- Hjelmsev L., *Saggi linguistici*, Milano, Edizioni Unicopoli, 1989;
- Jabbar A., *Multiculturalismo: La cultura delle differenze*, tratto da una pubblicazione sul sito http://www.infomedi.it/adel_jabbar_multiculturalismo.htm;
- Kilani M., *L'invenzione dell'altro, Saggi sul discorso antropologico*, Bari, Edizioni Dedalo, 1997;
- Larocca F., *Handicap indotto e società*, Il Sentiero, Verona, 1991;
- Levy-Strauss C., *Lo sguardo da lontano*, Einaudi, Torino, 1983;
- Lombardi Vallauri, *Le culture riduzionistiche nei confronti della vita*, in AA.VV., *Il valore della vita. L'uomo di fronte al problema del dolore, della vecchiaia, dell'eutanasia*, Vita e Pensiero, Milano, 1985;
- Lyotard J. F., *I diritti dell'altro*, in I diritti umani, Oxford Lectures, Garzanti, Milano, 1995;
- Manzo A. Minichiello G., *Lo sviluppo della scuola, delle istituzioni e delle pratiche educative*, Pensa Editore, Lecce, 2011;
- Maritain J., *Cristianesimo e democrazia*, Ed. Di Comunità, Milano, 1950;
- Martiniello M., *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna, 1999;

- Minichiello G., Di Natale P., Manna T., *Autobiografia e didattica* La Scuola, Brescia, 2003;
- ID., *Costruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo*, Edisud, Salerno, 2009;
- ID., *Il principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teoria della conoscenza*, Pensa Editore, Salerno, 2006;
- ID., *Comunità persona comunicazione*, Sellino Editore, Avellino, 2004;
- ID., *Le parole dell'io. Forme dell'autobiografia da Rousseau a Kafka*, Anicia Editore, Roma, 1999;
- ID., *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2000;
- ID., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia, 1995;
- Mizzau M., *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*, Feltrinelli, Milano, 1998;
- Morgan L. H., *La società antica*, Feltrinelli, Milano, 1970;
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, ed. Cortina, Milano, 2001;
- Nardi A., *La sfida interculturale tra individualità e nuova comunicazione*, La Scuola, Brescia, 1998;
- Nigris E., *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano, 1996;
- Parsons T., *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1987;
- Petrosino S., *Rispondere non è reagire. Relazione, comunicazione, traduzione*, in *Incontri di Culture, la semiotica tra frontiere e traduzioni*, UTET, Torino, 2001;

- Poggio B., *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2004;
- Poletti F., *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992;
- Polster E., *Ogni vita vale un romanzo*, Astrolabio, Roma, 1988;
- Ricoeur P., *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983; trad. it. *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1994;
- Roncoroni M., *Good practice in intercultural education learning from and for each other*, in «Equal Voices», Issue n. 8, EUMC, <http://eumc.europa.eu/eumc/index.php>;
- Rorty R., *Diritti umani, razionalità e sentimento*, in I diritti umani, Oxford Lectures, Garzanti, Milano, 1995;
- ID., *Scritti filosofici. Vol. I* [1991], Laterza, Bari, 1994;
- Roveda P., *Pedagogia interculturale come intuizione del Tu*, in A. Agosti (a cura di), *Intercultura e insegnamento J. Maritain, La conoscenza per connaturalità*, in “Humanitas”, 1981 n. 3;
- Santerini M., *La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e l'Europa*, in AA.VV. *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Brescia, 1994;
- Sartori G., *Pluriculturalismo e multiculturalismo. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano, 2000;
- Scidà G., *L'Italia e la Sociologia delle Migrazioni*, in Pollini G., Scidà G., *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano, 1998;

- Semprini L., *Il multiculturalismo. La sfida della diversità nelle società contemporanee*, Franco Angeli, Milano, 2001;
- Smelser N. J., *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna 1995;
- Tussi L., *Il tempo dell'autobiografia*, in www.ildialogo.org/cultura/ritmi06042004.htm;
- Tylor E. B., *Primitive Culture*, London 1871;
- *ID.*, *Researches into the Early History of Mankind and the Development of Civilization (Ricerche sulla storia primitiva dell'umanità e sullo sviluppo della civiltà)*, J. Murray, London, 1865;
- *ID.*, *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, Murray, London, 1871;
- Wallnofer G., *Pedagogia interculturale*, Mondadori, Milano, 2000;
- Zanniello G. (a cura di), *Interculturalità*, La Scuola, Brescia, 1992.