

ROBERTO CHRISTIAN GATTI

GEOGRAFIA E APPROCCI INTERCULTURALI ALL'EDUCAZIONE. ALCUNE CONSIDERAZIONI

Il dibattito attuale sull'intercultura

In questi ultimi anni si è compreso come la relazione umana la più elementare sia già di per sé «interculturale» e ciò ha spinto molti studiosi a ritenere che la stessa educazione non possa essere pensata se non come il riconoscimento e l'accettazione comune di un processo di *métissage* accolto e soprattutto valorizzato (ARDOINO, 2001, p. 16).

Secondo quanto osserva Micheline Rey, ad esempio, chi dice interculturale dice necessariamente interazione, scambio, abbattimento degli ostacoli [*décloisonnement*], reciprocità, interdipendenza e solidarietà; riconoscimento dei valori, dei modi di vita e delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, gli individui e i gruppi, nelle loro relazioni con gli altri e nella loro concezione del mondo; riconoscimento delle interazioni che intervengono nello stesso tempo tra i multipli registri di una stessa «cultura» e tra le differenti «culture», nello spazio e nel tempo (REY, 1996, p. 35).

Tuttavia, la storia del termine stesso «intercultura» dimostra come questo sia nato innanzitutto come esigenza-emergenza interna ai paesi cosiddetti «occidentali» per far fronte al problema immigrazione. Pertanto, come osserva Halima Belhandouz, la genesi e l'espressione di tale termine differisce a seconda della storia politica, ideologica e sociale di ogni singolo paese; il fatto coloniale, ad esempio, ha notevolmente contribuito alla configurazione e alla organizzazione delle dinamiche sociali e culturali in molti di questi (BELHANDOUZ, 2001, p. 2).

L'approccio «interculturale» in educazione ha così assunto, nel tempo, l'importante ruolo di «rivelatore» nel favorire il riconoscimento e l'introduzione della variabile «cultura» nelle scienze dell'educazione (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2000, pp. 581-585); variabile che, «interculturalmente» parlando, è certamente da considerarsi tra le più problematiche (DASEN, 2000). Questo, in modo particolare se si è disposti a considerare l'«inter» non come mera compresenza o convivenza, casuale mescolanza o confusione, ma come progetto di nuove sintesi di «culture», le quali, fatte salve le proprie specifiche matrici, interfecondano ed elaborano modelli originali (RIZZI, 1992, p. 55).

Come sottolinea Bertrand Troadec, infatti, la nozione di «cultura» (ma potremmo ugualmente dire di «razza», di «etnia», ecc.) non è una realtà in sé oggettiva quanto, piuttosto, un semplice costrutto, un artefatto figlio di un contesto storico-sociale ben determinato atto a distinguere l'«altro» da sé come «relativamente a» (TROADEC, 2001, p. 6). Non è un caso, dunque, se alcuni tra i maggiori studiosi contemporanei intravedono proprio dietro il termine «cultura» il rischio di una deriva culturalista; laddove «pluriculturalismo» e «multiculturalismo» non sarebbero altro che estensioni di questa stessa matrice, ove l'ipertrofia della variabile «culturale» (culturalismo) porterebbe a trascurare quella psicologica, sociologica, storica, economica, ecc. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2000, p. 584).

In questo senso, sull'onda del pensiero post-moderno, gli studi sull'intercultura paiono oggi andare tutti in direzione di un approccio di tipo «transculturale», il quale, volendo proporsi come alternativa all'universalismo da un lato e al culturalismo dall'altro (SIRNA TERRANOVA, 1997, p. 25), pare propendere per nuove identità negoziate e coabitanti (DEMETRIO, 1997, pp. 56, 57), migranti, nomadi, meticce (CAMBI, 2001, p. 86), fluide e complesse (SIRNA TERRANOVA, 1997, p. 25). Questo è ciò che fa preferire ad alcuni studiosi la nozione di società nodale rispetto a quella di società globale (PEROTTI, 1994, p. 29)¹, spingendo altri ad individuare

¹ Scrive Perotti a questo proposito: «Gli individui non appartengono più ad un tutto sociale, ma fanno parte di una molteplicità di relazioni che si incrociano fra di loro in una moltitudine di combinazioni possibili. [...] Si sottolinea così il carattere relazionale e dinamico della vita sociale e di conseguenza della cultura». In questo senso, la posizione di Perotti, il quale pensa con Audigier che l'individuo dovrebbe essere «un punto di convergenza di luoghi» (p. 77), appare molto distante da quella di chi, come Cambi, ritiene invece ch'esso debba de-territorializzarsi (CAMBI, 2001, pp. 75, 95). Proprio a questo riguardo è opportuno qui ricordare, con Rizzi, che nella Dichiarazione di Francoforte del 1991 la

in queste mobilità forme di sociabilità parziali, plurali e momentanee assai diverse rispetto a quelle derivate dai lenti processi di integrazione (HILY, 2001, p. 9).

Da rilevare, inoltre, che se l'approccio universalista può condurre allo sradicamento delle differenze e quello culturalista può, al contrario, condurre alla radicalizzazione e alla fossilizzazione delle stesse, è evidente come entrambi siano mossi dal medesimo «integralismo laico livellatore» che altro non è se non la forma simmetrica e inversa di ciò che essi pretenderebbero denunciare (AMSELLE, 2001, pp. 173, 179). Entrambi nascondono, infatti, oltre ad una forma surrettizia di razzismo (TAGUIEFF, 1997, pp. 29-31) e di relativismo, anche il pericolo dell'omogeneizzazione, che è l'equivalente dell'egemonia (MARMOZ, 2001, p. 61)².

Quale intercultura?

Come ha osservato Martine Abdallah-Pretceille, le dinamiche di individualizzazione dei processi di socializzazione, inculturazione e acculturazione determinano l'emergere di questioni ontologiche, di problemi di senso, che fanno emergere l'esigenza di un approccio teso alla dimensione etica, alla dimensione di un'autentica etica dell'alterità (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 65), nella continua ricerca delle somiglianze (RIZZI, 2001, p. 10)³. Tale approccio consentirebbe innanzitutto di sottrarsi a quella prassi interculturale asfittica e sbilanciata che, dietro *slogans* e proclami infarciti di linguaggio politicamente corretto, tradisce nei fatti un rappor-

Conferenza permanente dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa afferma che la «nuova cittadinanza europea» dovrà basarsi sui principi di «democrazia», di «appartenenza alla comunità locale» e di «libera circolazione» (RIZZI, 2001, p. 9).

² In questa situazione, rileva Marmoz, solo delle «identità forti» permettono un lavoro in comune; si tratta, dunque, egli conclude, di prendere atto di dover innanzitutto «rinforzare le identità» (p. 61).

³ Per Rizzi, la diversità è il volto concreto della somiglianza ontologica (p. 79). A questo riguardo, concordo pienamente con lui quando intende la persona come il «volume totale» dell'uomo integrale, dell'uomo «a più dimensioni», dell'uomo «che trasforma e si trasforma rimanendo sempre se stesso» (RIZZI, 1992, pp. 19-20). Infatti, come ha cercato di dimostrare Augé, ogni identità si costruisce attraverso una negoziazione con diverse alterità e, pertanto, se ogni problema legato all'identità consiste in una crisi, ben più profonda, dell'alterità, la quale può condurre a fenomeni quali il fondamentalismo, il nazionalismo, ecc., dire «crisi di alterità» è dire «crisi di senso» (AUGÉ, 1999, pp. 130-131).

to più simile ad un trattamento dell'handicap che ad un rapporto fra pari (RIZZI, 1992, p. 88), laddove da un lato resterebbe perennemente l'immi-grato e dall'altro le comunità e le «culture» di origine o di accoglienza; mera giustapposizione di entità impermeabili ove l'osmosi è quasi sempre unidirezionale.

Niente universalismo, dunque, e niente culturalismo, ma un approccio basato sulla supposizione che lo «straniero» abbia comunque qualche cosa di buono da donare⁴. Solo così, infatti, l'incontro con l'«altro» può trasformare un contatto in contratto, anche di solidarietà (IBID., 1992, p. 45)⁵. Quali che siano i disaccordi sulle questioni concrete, si tratterebbe cioè di riconoscere la stessa «questua di verità» che accompagna ogni soggetto e ogni comunità, per quanto incompatibili siano le argomentazioni e le pratiche alle quali esse conducono (AVANZINI, 2001, p. 20).

Come rileva Mougnotte, il rispetto dell'«altro» non può dunque procedere dall'indifferenza nei confronti delle sue idee (MOUGNOTTE, 2001, p. 35) e l'accettazione della diversità non può che fondarsi sull'universalità del principio del rispetto dovuto a questa diversità (IBID., p. 36).

In definitiva, si propone qui un approccio che poggi innanzitutto sull'accettazione, sul riconoscimento e sull'accoglimento dell'«altro» per ciò che è e vuole continuare ad essere; non una supina abnegazione di legittime tradizioni e identità, quanto piuttosto una consapevole ed eretta persuasione di un incontro tra due alterità aventi pari dignità e statuto ontologico⁶.

Il ruolo della geografia nell'integrazione scolastica

La geografia è la scienza interculturale per eccellenza, in quanto la sua peculiarità di scienza antropofisica, le sue continue innovazioni me-

⁴ Per un'analisi delle esperienze di «estraneità», intese come reciproco riconoscimento del proprio statuto di «straniero», si rinvia a: KORDES, 1999.

⁵ Per Rizzi, infatti, è la diversità che costruisce l'unità e non è l'unità che ritaglia e definisce gli spazi per la diversità (p. 46).

⁶ È qui che, a mio avviso, si gioca, innanzitutto per le persone di fede, la partita più importante, poiché fondamentale; qui, la loro naturale (in teoria) vocazione a convertire (nel senso etimologico del *cum-vertere*), diviene piuttosto sincera testimonianza e, quindi, presenza di un'Alterità più grande nella quale l'interlocutore può scegliere liberamente se riconoscersi o meno.

todologiche e tecniche e i suoi strumenti di ricerca la rendono una disciplina in grado di operare un raccordo con le altre forme conoscitive (PITARO, 1998, p. 103).

Attraverso i metodi propri dell'animazione «culturale», la geografia consente di operare quello che alcuni studiosi auspicano nei termini di un «uscire dal monopolio della parola verbale, per calarsi nelle metodologie attive e nelle esperienze anche ludiche» (NANNI, 1994, p. 203).

La geografia induce all'incontro-confronto attraverso la ricerca e l'individuazione delle peculiarità, delle differenze e delle similitudini fra «culture» diverse. Non a caso, per queste ragioni, Mauro Laeng considera la geografia una disciplina di sintesi con due anime, una umanistica e l'altra naturalistica, che la rendono di fatto interdisciplinare almeno quanto lo è la pedagogia (LAENG, 1993). La geografia aiuta ad apprendere lo spazio terrestre fisicamente e antropicamente «diverso»; un approccio nel contempo transdisciplinare, interdisciplinare e interculturale il suo, atto a favorire la comprensione dell'interazione tra fenomeni ed eventi, quindi a stimolare la conoscenza critica della realtà. L'azione educativa, infatti, per essere «integrale», non deve riferirsi esclusivamente alla sfera cognitiva, ma è fondamentale ch'essa coinvolga anche la sfera degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle percezioni e delle rappresentazioni (VALLEGA, 2004, p. 327).

La geografia, coniugando l'umanità con la natura, è pertanto disciplina che fornisce un grande contributo alla formazione globale dell'individuo, valorizzando in questi esperienze e abilità, nell'ambito di spazio e luoghi sempre più vasti e articolati, dalle implicazioni profonde a livello emozionale e relazionale (PERSI, UGOLINI, 1998, p. 156).

In questo senso, particolarmente produttivi sono i lavori sulle rappresentazioni geografiche, i quali consentono di cogliere il senso di relatività e di provvisorietà del sapere geografico, contestuale alla profonda e continua trasformazione dell'ambiente naturale e antropico. Qui, la dimensione interculturale della geografia si esprime non tanto – e non solo – attraverso la conoscenza e la comparazione dei differenti territori (mettendo a confronto, ad esempio, le diverse realtà geografiche di provenienza degli alunni immigrati e di quelli autoctoni), ma anche e soprattutto attraverso la conoscenza e il confronto di diversi punti di vista e di diverse rappresentazioni (PINTO MINERVA, 2002, p. 98), così come si può evincere dal confronto delle carte di Mercatore e di

Peters⁷; caso esemplare, questo, di come le carte geografiche possano ingenerare stereotipi, laddove se alcune proiezioni restituiscono fedelmente le forme dei continenti, distorcendo in modo evidente le superfici, altre rendono fedelmente le dimensioni distorcendo le forme. Ciò a dire come il modo in cui si rappresenta il mondo dipende dai criteri adottati e, perciò, dallo scopo che il cartografo (o il committente) si prefigge.

Altrettanto proficuo può essere il confronto e l'intreccio tra la pluralità dei metodi della ricerca geografica e la scelta dei contesti geografici da analizzare e studiare. Studiare un territorio significa studiare la storia, la lingua e la «cultura» dei popoli che vi hanno abitato e che tuttora vi abitano; significa conoscerne il tessuto sociale ed economico, individuarne le linee di sviluppo, la distribuzione demografica, ecc.

La geografia, dunque, come strumento efficace nella formazione di soggetti in grado di cogliere appieno l'interdipendenza che caratterizza aspetti e dimensioni diverse della realtà, al fine di accedere alla costruzione di una più vasta solidarietà internazionale (IBID., 2002, pp. 98-99). Da qui, la necessità di lavorare con i bambini su alcune parole chiave della geografia quali: spazio, territorio, confine, viaggio, migrazione, risorsa, riserva, ecc. (DE VECCHIS, PALAGIANO, 2003).

A guisa di conclusione

La geografia è una scienza dei fenomeni sociali avente per oggetto la conoscenza della produzione e dell'organizzazione dello spazio da parte dell'uomo (AA. VV., 1992, p. 215/II). Questi, attraverso il lavoro di tutti i giorni, l'immaginazione e le proprie decisioni, fa continuamente geografia, anche se non sa di farlo. In parte libero e in parte «agito» dalle strutture, dalle istituzioni e dalle idee che lui o i suoi predecessori hanno pro-

⁷ Più precisamente, nel 1569, il cartografo Mercatore elaborava la proiezione della Terra, usata ancora oggi, la quale sacrifica l'esattezza delle superfici a vantaggio della precisione degli angoli e, quindi, della distanza delle rotte. Nel 1973, lo storico tedesco Arno Peters propose una nuova proiezione della terra criticando la proiezione eurocentrica di Mercatore e creando una proiezione in cui i paesi del mondo sono raffigurati mantenendo i rapporti di superficie. Peters, quindi, propone un planisfero ad aree equivalenti che restituisce alle superfici della Terra la loro corretta proporzione. Questa carta è per molti considerata simbolo della cooperazione internazionale.

dotto, egli crea, ricrea e trasforma queste strutture, queste istituzioni e queste idee con i propri spazi, i propri luoghi. In tale prospettiva, la geografia può contribuire molto alla costruzione della consapevolezza che la Terra presenta delle differenze, non solo fisicamente ma anche antropicamente; che tutti gli spazi non sono un semplice dato astratto ma che sono realtà vissute e percepite che, in quanto tali, sono continuamente costruite e decostruite.

È a partire da questa prospettiva che la scuola, utilizzando situazioni reali, può efficacemente far acquisire ai bambini non solo la consapevolezza delle varie forme palesi o latenti di disagio, diversità ed emarginazione esistenti nel mondo che li circonda, ma anche la competenza necessaria a porsi con rispetto nei confronti delle persone e delle «culture» coinvolte. In tal senso, le scuole restano spazi vissuti in maniera differenziata, ove ogni classe è un microcosmo che produce relazioni di inclusione/esclusione variabili, di meticcio o di separazione scelta o subita (QUEIROLO PALMAS, 2004).

Nelle attività didattiche, fondamentale importanza assume pertanto la problematizzazione, in quanto attraverso le domande si giunge alla formulazione di ipotesi e alla loro verifica e, attraverso la ricerca, la discussione e il confronto, alla necessità di un'uscita sul territorio. Questo è quanto può consentire di elevare le cosiddette «culture» di origine al rango di «culture» di apporto e, dunque, di considerare l'«altro» come risorsa, come *partner* di un progetto comune (RIZZI, 1992, pp. 87, 102, 152).

Nell'ottica del grande studioso francese Louis Massignon, si tratta perciò di considerare la «cultura» non come una realtà sociale in sé che può essere indagata in maniera oggettiva (e quindi esposta al pericolo di una deriva culturalista) ma, piuttosto, come una sorta di ripiegamento interiore, di vissuto di cui occorre ricostruire il senso, ove al centro vi sono innanzitutto le persone con la loro «cultura» (GATTI, 2003).

Ecco allora come fondamentale, secondo questa prospettiva, il compito di mediazione della scuola, la quale deve divenire, consapevolmente e intenzionalmente, luogo di mediazione «culturale». È auspicabile, però, ch'essa coinvolga all'interno di questo processo ogni sua componente: il personale parascolastico, gli insegnanti, gli alunni, le famiglie, il territorio, ecc.; questi soggetti, nel ruolo di soggetti attivi, sono infatti chiamati tutti a diventare protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco.

L'educazione, però, non può fare nulla se non rientra in una prospettiva globale di approccio ai problemi che si muova lungo due direttrici: da

una parte, occupandosi delle strategie di integrazione degli stranieri (nella scuola, nel sistema formativo, nella società) e, dall'altra, la più importante, rivolgendosi alla maggioranza, agli autoctoni, chiedendo loro di decentrare il proprio punto di vista, invitandoli a rimettere in discussione la propria visione del mondo (*Weltanschauung*).

In conclusione, secondo tale prospettiva, non è unicamente lo «straniero» che deve imparare lingua e usi del paese ospite, ma tutti è opportuno che apprendano da tutti. La questione dell'integrazione viene così ridefinita non più, o non più soltanto, come mero problema linguistico, quanto piuttosto come possibilità/opportunità di un confronto fra persone prima ancora che fra «culture» (FRAVEGA, 2003, p. 10).

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Montpellier-Paris, 1992.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Interculturelle (Pédagogie)*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, 2000, pp. 581-585.
- ID., *L'éducation interculturelle*, coll. «Que sais-je?», Paris, 1999.
- AMSELLE J.L., *Vers un multiculturalisme français. L'empire de la coutume*, Paris, 2001.
- ARDOINO J., *De l'altération dans l'interculturel (Interactions, implications)*, in MARMOZ L., DERRIJ M., *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, 2001, pp. 11-16.
- AUGÉ M., *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, 1999.
- AVANZINI G., *Diversité culturelle et universalité des valeurs*, in MARMOZ L., DERRIJ M., *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, 2001, pp. 17-22.
- BELHANDOUZ H., *Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des "anciennes possessions françaises" en situation de "raccrochage" au Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires*, in «Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) (Université de Genève, 24-28 septembre 2001)», pp. 21: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.

- CAMBI F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, 2001.
- DASEN P.R., *Approches interculturelles: acquis et controverses*, in DASEN P.R., PERREGAUX C. (eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, «Raisons éducatives», (2000), n. 3, pp. 7-28.
- DEMETRIO D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Roma, 1997.
- DE VECCHIS G., PALAGIANO C., *Le parole chiave della geografia*, Roma, 2003.
- FRAVEGA E., *Insegnanti e migrazioni: come cambia il lavoro nelle classi*, in FRAVEGA E., QUEIROLO PALMAS L. (a cura di), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, 2003, pp. 10-32.
- GATTI R.-C., *Cristianesimo e Islam: l'approccio dialogico di Louis Massignon (1883-1962). Spunti per una Pedagogia interculturale dell'ospitalità*, Tesi di dottorato XV ciclo, Università degli Studi di Messina-Palermo, 2003.
- HILY M.-A., *Espaces marchands et négociation des frontières culturelles*, in «Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) (Université de Genève, 24-28 septembre 2001)», pp. 9: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- KORDES H., *Les expériences d'étrangeté*, in DEMORGON J., LIPIANSKY E.M. (eds), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, 1999, pp. 166-174.
- LAENG M., *Evviva l'Inter*, in «La vita scolastica», n. 7, 1993, pp. 8-9.
- MARMOZ L., *La recherche interculturelle: exploitation, pédagogie ou co-opération?*, in MARMOZ L., DERRIJ M., *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, 2001, pp. 41-63.
- MOUGNIOTTE A., *L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence*, in MARMOZ L., DERRIJ M., *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, 2001, pp. 33-40.
- NANNI A., *Educare alla convivialità*, Bologna, 1994.
- PEROTTI A., *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, 1994.
- PERSI P., UGOLINI M., *Paesaggio e continuità educativa. Tra ciclo scolastico di base e ciclo di orientamento*, in «Geografia nelle scuole», n. 5, 1998, pp. 156-159.
- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Roma-Bari, 2002.
- PITARO A., *Didattica interculturale della geografia*, Bologna, 1998.
- QUEIROLO PALMAS L., *Fra cittadinanza, discriminazione e integrazione subalterna. Giovani e latinos a Genova*, in «Atti del Convegno Internazionale I Latinos alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza (Genova 17-18 giugno 2004)».
- REY M., *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, in «Cahiers de la section des sciences de l'éducation», n. 79, 1996.
- RIZZI F., *L'unità dalla diversità*, in «Scuola e Didattica», 2001, pp. 8-10.
- ID., *Educazione e società interculturale*, Brescia, 1992.

SIRNA TERRANOVA C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, 1997.

TAGUIEFF P.A., *Le racisme*, Paris, 1997.

TROADEC B., *Approches culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires*, in «Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) (Université de Genève, 24-28 septembre 2001)», pp. 29: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.

VALLEGA A., *Geografia umana. Teoria e prassi*, Firenze, 2004.