

# Transculturalità e transculturalismo: una nuova (?) frontiera della ricerca pedagogica

---

RAFFAELE TUMINO\*

**Keyword:** educational research, transculturalism.

**Abstract:** The universe of migration is a challenge to the current modern societies, which have become de facto mestizo. Pedagogical reflection, the practice of education and teaching, the school environment, justice and social work, as well as psychological care, psychiatric and medical, must include the cross-cultural dimension in their ways to embrace and understand, to educate, to cure. The «interculturality» is to be replaced in favor of a new analytical model and based on a new conceptualization of «culture». This conceptualization, which emerges from the different interdisciplinary discussions on the transnationalization, resulting in migration to the universe, has been developed by Wolfgang Welsch as transcultural. This paper was born from the experience and teaching practice, intended to offer evidence to think and act in cross-cultural situation, to think differently about the world we live in mixed race. The assessment of the narrative dimension, as well as offering elements purely educational and teaching, it also allows to expose the contradictions and weaknesses inherent in the intercultural proposal; taking advantage for this analysis of two great masterpieces of European literature: Robinson Crusoe and Gulliver's Travels, which contain not only the history of European cultural identity, but the meaning (and limit) of north-western pedagogies in their encounter with the strangers, the immigrant, the foreigner.

*COMUNQUE AVEVANO TUTTI QUALCOSA IN COMUNE,  
E APPENA MI FUI ABITUATO ALLA GRANDE VARIETÀ  
DEI LORO VOLTI E DELLE LORO ESPRESSIONI,  
CERCAI DI SCOPRIRE IN CHE COSA REALMENTE  
CONSISTESSE QUESTO TRATTO COMUNE.  
Elias Canetti, *Le voci di Marrakech**

---

\* Università degli Studi di Macerata - r.tumino@unimc.it

## **Premessa**

La scelta di eleggere ad epigrafe del presente intervento un passaggio del diario di viaggio di Elias Canetti non è stata casuale. Abbiamo avuto subito sentore che la testimonianza dello scrittore cosmopolita potesse racchiudere e rivelare lo spirito della ricerca che da qualche tempo abbiamo intrapreso e promosso nei vari ambiti dell'attività didattica e sperimentale<sup>1</sup>: quella, cioè, che attraverso la narrazione (vedremo presto la sua duplice funzione), è possibile progettare percorsi formativi in cui il soggetto, per tutto l'arco della sua esperienza apprenditiva, prende coscienza della società *multiculturale*, scopre quanto sia *transculturale*, promuove l'*interazione* tra culture diverse in una condizione di assoluta reciprocità. In questa sede di discussione, dedicata ai paradigmi della ricerca pedagogica, intendiamo illustrare i principi teorici dai quali abbiamo fatto discendere inferenze pedagogiche e didattiche che si intende sottoporre all'attenzione e, perché no, alla smentita.

L'itinerario di ricerca muove sì dal contesto segnato dalla «pedagogia interculturale» provocando tuttavia il suo superamento a favore di un nuovo modello analitico e operativo basato su una nuova concettualizzazione della *cultura*. Tale concettualizzazione, che emerge dai diversi dibattiti interdisciplinari sulla «transnazionalizzazione», conseguente all'universo migratorio, è stata elaborata da Wolfgang Welsch come *transculturalità*<sup>2</sup>. Questo concetto offre un nuovo paradigma della formazione della «identità plurima» che, insieme al termine complementare *transculturalismo*, il quale indica un nuovo modello di interazione culturale, ha aperto per chi scrive e *aprirebbe* (l'uso del condizionale è obbligatorio) nuovi percorsi per la ricerca pedagogica e per la didattica.

Frutto di una teoria culturale che frammenta il mondo, il paradigma della interculturalità<sup>3</sup> non fa altro che creare e mantenere *polarità*. Senza voler screditare i meriti di questo paradigma, che ha operato contro la discriminazione, rigettando l'etnocentrismo e incoraggiando un'etica di riconoscimento e rispetto della differenza, ed è servita, nella sua applicazione politica, ad ottenere diritti fondamentali in favore delle minoranze, bisogna comunque

---

<sup>1</sup> I percorsi di lettura e di rielaborazione dei generi narrativi (dai romanzi alle fiabe) a fini scolastici e formativi hanno una storia. Sono nati dai piani di studio proposti nei corsi di laurea magistrale in filosofia; nei seminari e nei laboratori condotti nelle scuole primarie della provincia di Macerata; infine, nei corsi di aggiornamento dei docenti delle scuole primarie, elementari e medie, in modo particolare presso l'Istituto comprensivo "G. Lucatelli" di Tolentino, a cui rivolgiamo un speciale ringraziamento al Dirigente prof. Gaetano Santalamacchia e alla coordinatrice dott.ssa Catia Meschini.

<sup>2</sup> W. Welsch (1999), *Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today*, in *Spaces of Culture: City, Nation, World*, London, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash.

<sup>3</sup> U. Hannerz (1996), *Transnational Connections*, London, Routledge, 36.

riconoscerne anche i limiti e gli sviluppi negativi. Anche nelle sue più recenti concettualizzazioni, questa ideologia mantiene un'accentuata insistenza sulla «differenza», sul senso di «alterità» e straniamento nel contatto tra le culture. Orbene, là dove si pone enfasi sulle differenze tra i gruppi, si corre il rischio di creare tra questi ancor più distanza e si può addirittura, pur senza volerlo, avviare processi segregativi e ghezzizzanti. Si mantengono dunque le barriere culturali e si può incorrere nella riaffermazione e nel rafforzamento degli stereotipi. Inoltre, il processo di riconoscimento e valorizzazione dell'alterità può portare a vani e spesso dannosi essenzialismi e ad una idealizzazione esasperata, da parte delle minoranze, della cultura o del paese di origine (l'idea di autenticità, prodotta dalla nostalgia di "origini pure", è anch'essa una conseguenza di questo fenomeno che va rivista e superata). Dunque, nonostante i buoni propositi, il sogno interculturale può risultare controproducente e può sfociare nel loro esacerbamento piuttosto che tendere alla risoluzione dei conflitti culturali.

Al di là delle difficoltà incontrate nella diffusione di un progetto come quello interculturale (in cui non poche sono le divergenze tra gli stessi specialisti della materia), non è quindi peregrino chiedersi se, alla base delle quante buone intenzioni della proposta dell'interculturalità, non si debba oggi procedere, sollecitati in questo da Duccio Demetrio, «una variazione di paradigma, una diversa concezione della cultura e delle relazioni tra culture?»<sup>4</sup>. Attualmente, in risposta alla sua evidenziata inadeguatezza a spiegare la complessità dei fenomeni odierni, la nozione tradizionale di «cultura» è in processo di revisione. Soprattutto nell'ambito delle scienze sociali, antropologiche e psicologiche<sup>5</sup>, più recentemente nel settore degli studi sulle letterature contemporanee, si sente ormai sempre più spesso parlare di *transculturalità* e *transculturalismo*. Questi nuovi concetti pongono enfasi sul carattere dialogico delle influenze culturali, tendendo ad una concettualizzazione dell'interazione in cui niente è mai completamente "altro" (straniero ed estraneo), e servono dunque a comprendere i processi di formazione dell'identità plurima del soggetto educante (sia come singolo sia come comunità) in tutta la loro complessità.

Riteniamo, infatti, che molte delle aporie e delle acrisie metodologiche interne alla «pedagogia interculturale», tanto da definire la sua condizione come

---

<sup>4</sup> D. Demetrio (2003), *Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Scritti in onore di Luigi Secco*, Milano, Vita e Pensiero, 177.

<sup>5</sup> Si rimanda in particolare a: G. Devereux (1972), *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Flammarion; E. Nigris (a cura di) (1999), *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori; P. Inghilleri (1994), *Il contributo della psicologia transculturale alle scienze del comportamento*, Milano, Guerini; R. Moro-Q. De La Noë-Y. Mouchenik (2009), *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano, Franco Angeli.

«pedagogia paradossale»<sup>6</sup>, dipendano in buona parte dal non avere sciolto un nodo gorgiano: *qual è l'immagine di «cultura» che sostiene un'idea, una ricerca, un progetto, una proposta che si definisce interculturale?*

## **2. L'importanza per la pedagogia della *transculturalità* e del *transculturalismo***

L'ideologia progressista dell'Occidente illuminato ha individuato nel concetto di *multiculturalismo* la sua moderna utopia. La società multiculturale è – o dovrebbe idealmente essere – una società ospitale, tesa ad accogliere e nel migliore dei casi abbracciare la differenza. Il multiculturalismo (inteso come convivenza di diverse culture) e il suo diretto sviluppo, l'*interculturalità* hanno però presto rivelato i loro limiti, poiché radicati in una concezione della cultura che si trova oggi sotto accusa: «*The culture concept seems perhaps more contested, or contestable than ever*»<sup>7</sup>.

Il concetto tradizionale di cultura, caratterizzato dall'omogeneizzazione sociale, dalla consolidazione etnica e dalla delimitazione interculturale<sup>8</sup> risulta inadeguato di fronte alla molteplicità di interconnessioni culturali sempre più fitte e complesse del processo di globalizzazione e transnazionalizzazione. In un contesto multiculturale che coinvolge l'intero ecumene, i prestiti, gli incontri, i conflitti e le contaminazioni tra persone, popoli e culture si moltiplicano e oggi più che mai si rivela improponibile la concezione chiusa dei sistemi culturali, i quali da sempre si nutrono di ibridazioni e di scambi. La dimensione che viviamo è quella della frammentazione, del mosaico; per dirla con un termine francese, è quella del *métissage*.

L'associazione della nozione di cultura alla particella *trans*, che suggerisce idee tanto diverse eppur complementari come transito, trasferimento, traslazione, trasgressione, trasformazione, non è comunque del tutto nuova. Negli

---

<sup>6</sup> L'allusione, ovviamente critica, è a C. Clanet che concepisce la pedagogia interculturale come «pedagogia sistemica, paradossale e transizionale». L'Autore riconosce tre funzioni fondamentali: a) l'integrazione della complessità connessa con l'ampliamento del campo di indagine pedagogico; il superamento delle contraddizioni legate al riconoscimento e alla presa in carico delle differenze inconciliabili; c) la conduzione di spazi ove si possa instaurare una dinamica suscettibile di creare o di ricreare i codici culturali messi in crisi da un contesto multietnico (C. Clanet (1993), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines* Toulouse, P.U.M., 135-156).

<sup>7</sup> U. Hannerz (1996), *Transnational Connections*, London, Routledge, 30; Id., "Flussi, confini e ibridi. Parole chiave dell'antropologia transazionale" in «*aut aut*», n. 3, p117-141, 1997.

<sup>8</sup> W. Welsch, *Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today*, cit., 194.

anni Quaranta venne introdotto il concetto di *transculturazione*<sup>9</sup> da Fernando Ortiz nel contesto di uno studio sulla cultura afro-cubana, per rimpiazzare i concetti di acculturazione e deculturazione. Da allora il termine è stato usato in ambito antropologico per descrivere il processo di assimilazione, attraverso un processo di selezione e rielaborazione inventiva, di una cultura dominante da parte di un gruppo subordinato o marginale (non necessariamente minoritario).

Anche se l'odierno dibattito sulla nuova terminologia e concettualizzazione dell'interazione culturale non fa riferimento alla *transculturazione*, non è difficile individuare i punti di contatto e continuità. Basti pensare all'applicazione del termine negli studi culturali, in particolare nell'ambito coloniale e postcoloniale, in cui il concetto di *transculturazione* ha superato l'unidirezionalità originaria per arrivare a costituire un modello di interazione reciproca, sfaccettata e molteplice nelle zone di contatto<sup>10</sup>. È opportuno dunque vedere nella *transculturazione*, come modello di scambio culturale pluridirezionale, un antesignano degli odierni concetti di *transculturalità* e *transculturalismo*.

Fatta questa breve necessaria premessa di carattere storico, oggi la necessità di rivedere la nozione di «cultura», i modelli di interazione e i processi di formazione dell'identità culturale, è una conseguenza diretta della realtà moderna, segnata in maniera sempre più evidente dalla *transnazionalizzazione* (che gli antropologi preferiscono a quello più ambiguo e comunemente usato di globalizzazione), un fenomeno tanto economico quanto politico, tecnologico e culturale, influenzato soprattutto dagli sviluppi nei sistemi di comunicazione a partire dai tardi anni Sessanta<sup>11</sup>. La comunicazione elettronica immediata altera enormemente le nostre vite e stabilisce interconnessioni prima impensabili:

*«When the image of Nelson Mandela may be more familiar to us than the face of our nextdoor neighbour, something has changed in the nature of our everyday experience»<sup>12</sup>.*

È dunque anche in questo senso, non solo in senso politico, che il mondo odierno vede la caduta delle barriere nazionali e si fa ogni giorno più flessibile.

---

<sup>9</sup> F. Ortiz (1940), *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, J. Montero, Habana, 67; tr. it., *Contrappunto del tabacco e dello zucchero*, introduzione di B. Malinowski (1982), Milano, Rizzoli.

<sup>10</sup> M.L. Pratt (1992), *Imperial Eyes: Travel Writing and transculturation*, London, Routledge, 72; Id. (1995), *Reworking Modernity: Capitalisms and Symbolic Discontent*, Rutgers University Press, New Brunswick, N.J..

<sup>11</sup> A. Giddens (2002), *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*, London, Profile Books, 10.

<sup>12</sup> *Ibidem*, 11-12.

La flessibilità viene identificata come *modus operandi* dal tardo capitalismo<sup>13</sup> la cui logica è divenuta sempre più astuta. Se a livello economico si è affermata l'idea di «accumulazione flessibile» questa in relazione con i processi lavorativi, i mercati, i prodotti e i modelli di consumo, cambia rapidamente e radicalmente il paesaggio contemporaneo:

*«It is characterized by the emergence of entirely new sectors of production, new ways of providing financial services, new markets, and, above all, greatly intensified rates of commercial, technological, and organizational innovation»*<sup>14</sup>.

La flessibilità del capitale trova una risposta immediata nei comportamenti individuali e nelle strategie di adattamento e riposizionamento rispetto ai mercati, ai governi e ai regimi culturali, per esempio nella pratica sempre più diffusa della «cittadinanza flessibile» che è alla base della concezione liberista della giustizia. Come ha superbamente sottolineato l'antropologa Aihwa Ong:

*«In the era of globalization, individuals as well as governments develop a flexible notion of citizenship and sovereignty as strategies to accumulate capital and power. 'Flexible citizenship' refers to the cultural logics of capitalist accumulation, travel, and displacement that induce subjects to respond fluidly and opportunistically to changing political-economic conditions»*<sup>15</sup>.

Anche la figura dell'immigrante sradicato viene rivista in base alla flessibilità delle odierne pratiche transnazionali che ne fanno un *transmigrante*:

*«Transmigrants are immigrants whose daily lives depend on multiple and constant interconnections across international borders and whose public identities are configured in relationship to more than one nation-state»*<sup>16</sup>.

Al livello culturale questa flessibilità si traduce in mobilità e alterazione continua dei significati e delle identità culturali. Infatti, lungi dal produrre un'omogeneizzazione della cultura, come era stato in un primo momento previsto e temuto, la transnazionalizzazione, con la varietà dei fenomeni che la accompagnano (migrazione, mobilità, circolazione di prodotti, idee, immagini, sapere, ecc.), si sta manifestando in un evidente aumento della diversità culturale, diversità che prende comunque una forma nuova rispetto al passato poiché le fitte interconnessioni e la crescente deterritorializzazione rendono sempre più difficile, se non impossibile, incasellare diverse culture come «unità discrete» secondo una terminologia cara che risale ad Herder:

---

<sup>13</sup> D. Harvey (1990), *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Cambridge, Blackwell, 73-75.

<sup>14</sup> *Ibidem*, 147.

<sup>15</sup> A. Ong (1999), *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Durham, Duke University Press, 6.

<sup>16</sup> G. Schiller, L. Basch, C. Szanton Blanc (1997), *From immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration*, in *Transnationale Migration*, Baden-Baden, Lüdger Pries, 38.

«*There is now a world culture, but we had better make sure we understand what this means: not a replication of uniformity but an organization of diversity, an increasing interconnectdness of varied local cultures, as well as a development of cultures without a clear anchorage in any one territory*»<sup>17</sup>.

Particolari articolazioni del globale e del locale nelle società odierne danno luogo a nuove forme culturali, moderne e plurali. Per spiegare i processi di formazione di queste modernità «modernità migranti»<sup>18</sup> e delle identità comunitarie virtuali, espressioni culturali localizzanti prodotte dalla globalizzazione<sup>19</sup>, si rendono dunque necessarie nuove concettualizzazioni e modelli di interazione culturale.

Il concetto di *transculturalità* elaborato da Wolfgang Welsch, concetto operativo oltre che descrittivo, risponde esattamente a questo bisogno. Riconoscendo in Nietzsche un precursore della transculturalità per la sua formula del «soggetto come moltitudine», Welsch pone l'enfasi nella fertilizzazione culturale a più livelli, dal macrolivello delle società – le cui forme culturali sono caratterizzate oggi sempre più da differenziazione interna, complessità e ibridazione – al microlivello dell'esperienza individuale, dove l'identità personale e culturale non corrisponde quasi mai o quasi più a quella civica e nazionale ed è invece in maniera sempre più evidente marcata da connessioni culturali multiple.

Al livello pragmatico Welsch contrappone il concetto di *transculturalità* al concetto tradizionale di culture come unità discrete, sviluppato da Herder nel diciassettesimo secolo, che, ponendo l'enfasi su ciò che è proprio di un popolo e sull'esclusione di tutto ciò che è diverso ed estraneo, tende irrimediabilmente a una sorta di razzismo culturale, là dove la *transculturalità* mira ad una visione intersecata e inclusiva della cultura:

«*It intends a culture and society whose pragmatic feats exist not only in delimitation, but in the ability to link and undergo transition*»<sup>20</sup>. *Transculturalità* è da intendersi dunque non solo come modello di analisi della realtà moderna, ma anche come ideale a cui tendere nella prassi quotidiana di interazione culturale:

«*It is a matter of readjusting our inner compass: away from the concentration on the polarity of the own and the foreign to an attentiveness for what might be common and connective wherever we encounter things foreign*»<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> U. Hannerz, *Transnational Connections*, cit., 102.

<sup>18</sup> F. Schulze-Engler (2002), «Transnationale Kultur als Herausforderung für die Literaturwissenschaft», in «*Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, A Quarterly of Language*», Berlin, Literature and Culture, 65-79.

<sup>19</sup> A. Appadurai (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

<sup>20</sup> W. Welsch, *Transculturalität: The Puzzling Form of Cultures Today*, cit., 200.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 201.

Là dove *transculturalità* viene ad essere il modello analitico per la lettura della realtà culturale odierna, *transculturalismo* potrebbe essere un termine più adatto a designare una volontà di interagire a partire dalle intersezioni piuttosto che dalle differenze e dalle polarità, una consapevolezza del *transculturale* che c'è in noi per meglio comprendere e accogliere ciò che è fuori di noi, una visione che privilegia la flessibilità, il movimento e lo scambio continuo, la rinegoziazione continua dell'identità.

Lo sventramento della nozione tradizionale di cultura, non più da intendersi come entità omogenea, e l'idea di fitta interconnessione continua trasformazione generata dai concetti di *transculturalità* e *transculturalismo* aprono nuovi orizzonti teorici e nuovi percorsi di ricerca, facilitando il nostro sforzo di superare i limiti delle pedagogie concepite ancora in termini "nazionali" o "regionali". Una nuova cornice teorica basata sulla *transculturalità* ci permette di meglio inquadrare fenomeni come quello delle culture di migrazione e di meglio comprendere le identità culturali in esse contenute senza correre il rischio di trasformare questo campo di ricerca in un nuovo canone ghettizzante in cui solo pochi eletti vengono ammessi.

La *transculturalità* deve essere intesa, in ambito pedagogico, come cornice teorica che comprende diversi fenomeni di interazione culturale e permette di estrarre le culture dagli stretti confini del nazionale e del regionale e di rivedere il locale e il diasporico da un punto di vista globale. A un livello più generale, il *transculturalismo* è una risposta alla minaccia dell'omogeneizzazione culturale da una parte e a quella degli essenzialismi fondamentalisti dall'altra, una porta che apre nuovi orizzonti alla ricerca pedagogica centrata sul tema della formazione dell'identità plurima «di tutti componenti del consesso sociale»<sup>22</sup>.

### **3. Il percorso dell'interculturalità attraverso i capolavori della letteratura europea**

Il dibattito sull'educazione interculturale da quando iniziò ad accendersi in Italia, oramai più di un quarto di secolo, ha attraversato almeno tre stagioni: la prima fu contrassegnata dalla contemporanea preoccupazione di accogliere le altre culture accettandone le diversità e di favorire l'integrazione dei migranti; la seconda, da un accentuato orientamento ad affidare i servizi sociali, occupazionali e scolastici le esigenze di accoglienza e inserimento con una marcata azione (per quanto concerne la scuola) didattico-linguistica e facilitatrice (si

---

<sup>22</sup> P. Dusi (2000), *Flussi immigratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Milano, Vita e Pensiero, 165.

pensi alla famosa L2, lingua seconda); e, infine, la terza, ancora in corso, a mettere in evidenza ciò che nella differenza può accomunarci in quanto appartenenti all'umano.

Alla luce di quanto abbiamo esposto sulla *transculturalità* e sul *transculturalismo*, come modelli analitici della realtà, si assiste allo sventramento della nozione tradizionale di cultura. In un contesto multiculturale che coinvolge l'intero ecumene, i prestiti, gli incontri, i conflitti e le contaminazioni tra persone, popoli e culture si moltiplicano e oggi più che mai si rivela improponibile la concezione chiusa dei sistemi culturali, i quali da sempre si nutrono di ibridazioni e di scambi. La dimensione che viviamo è quella della frammentazione, del mosaico; per dirla con un termine francese, è quella del *métissage*.

Nell'enunciazione di un «neouniversalismo esistenzialista» che muove dai grandi temi della soggettività individuale, Duccio Demetrio intravede nella tradizione narrativa (dalla letteratura propriamente detta all'autobiografia)<sup>23</sup> una grande risorsa educativa per scoprire l'umano che c'è in noi, al di là di qualsiasi latitudine, e quanto ci differenziamo.

Ricorrendo alla narrazione, all'arte della *fabula*, in specie quando è riletta ed ascoltata, possiamo prendere coscienza della storia ma anche liberarcene quando essa ci opprime. Queste premesse ci sono sembrate fondamentali per poter prendere coscienza sia della storia dell'identità culturale europea sia delle dirette conseguenze che questa storia ha avuto nella «pedagogia interculturale», ovvero la «grande invenzione quotidiana» (parafrasando de Certau) della pedagogia occidentale alle prese con lo straniero, con il migrante, con l'extracomunitario.

Frugando tra le pieghe della trascorsa storia della «pedagogia interculturale» dei suoi equivoci ma anche della sua crisi, potremmo ricorrere a tre grandi capolavori della letteratura europea, vere e proprie metafore della formazione dell'identità culturale europea, anche per cogliere le sfaccettature storiche dell'*educazione interculturale*, avvalendoci, per questo, delle letture fatte dall'antropologo Francis Affergan<sup>24</sup> e dal filosofo gesuita Michel de Certeau<sup>25</sup>. I tre capolavori sono il celeberrimo *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe; *I viaggi di Gulliver* di Jonathan Swift; *Il Piccolo principe* di Antoine Saint-Exupéry<sup>26</sup>.

*Robinson* rappresenta tutta l'esperienza umana che conta in lotta con l'immenso creato per costruire dal nulla la civiltà umana, senza altro aiuto se non

---

<sup>23</sup> D. Demetrio, *Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità*, cit., 180; Id. (1996), *L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Vita e Pensiero.

<sup>24</sup> F. Affergan (1991), *Esotismo e alterità*, Milano, Mursia.

<sup>25</sup> M. de Certeau (1980), *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard; tr. it. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro.

<sup>26</sup> D. Defoe (1989), *Le avventure di Robinson Crusoe*, Milano, Hoepli; J. M. Swift (1975), *I viaggi di Gulliver*, Milano, Rizzoli; A. De Saint-Exupéry (1989), *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani.

la sua ingegnosità, senza alleati, senza testimoni che non fossero la volontà, la coscienza, la destrezza individuale. Quando incontra *Venerdì*, il selvaggio, Robinson uomo pienamente “civile” perché unico creatore della civiltà dell’isola, redime le condizioni del selvaggio salvandolo prima dai suoi simili cannibali ed educandolo poi alla “cultura”, infine immettendolo, dopo il viaggio di ritorno, nel *vero* mondo dei *veri* uomini. Robinson creatore di civiltà, è anche *tollerante* della diversità, ma vuole essere pure redentore del mondo selvaggio, assimilatore della alterità nel mondo della civiltà superiore.

Sollecitati in questo dall’accattivante e ancor più provocatoria lettura pedagogica che ne fa Davide Zoletto in ambito scolastico<sup>27</sup>, potremmo dire che l’inserimento di un allievo straniero è come l’orma che Robinson scopre sulla spiaggia: «Un selvaggio nella *mia* isola», pensa Robinson (cito a memoria dal romanzo); «Uno straniero nella *mia* classe», pensa l’insegnante. Ora sappiamo tutti come avviene l’incontro di Robinson e Venerdì. Questi sta fuggendo inseguito da due cannibali; Robinson li uccide e lo salva. Venerdì lo riconosce subito come il proprio salvatore: “Mi raggiunse e si prostrò [...] a terra con tutti i segni possibile di un sentimento umile e grato [...] e mi fece capire che sarebbe stato mio servitore finché mi avrebbe vissuto». Per cogliere tutta l’ambivalenza di un insegnante interculturale alla Robinson basterebbero queste poche righe, con la loro miscela di paternalismo e di esotismo. Ma in più il racconto di Defoe sottolinea come Robinson sia innanzi tutto, in questa sua ambivalenza, un insegnante di lingua seconda, di L2: «Cominciai a parlargli e a insegnarli a parlarmi». Come accade all’insegnante in classe, appunto: «Il problema è la lingua».

Gulliver, invece è rappresentazione dell’altra attitudine: quella speculativa dell’Occidente che si interessa degli “altri”, li studia, li conosce, li interpreta. Come Robinson è artefice del cambiamento dell’altro, attraverso la missione che si assume di civilizzarlo e quindi di integrarlo al mondo dei civili, così Gulliver rappresenta invero l’altra tendenza della civiltà Occidentale che, sin dai tempi di Erodoto, inventando la storia, l’antropologia, la psichiatria, la pedagogia, la pedagogia interculturale, inventa il pluralismo, il relativismo, il riconoscimento dell’altrui dignità, la fondazione dei diritti di uguaglianza e di differenza. Ma anche quando Gulliver riflette sul fatto che tutto è relativo, il suo atteggiamento rispetto agli altri mantiene le regole delle sue abitudini mentali di uomo ben pensante che, anche se si imbatte nell’assurdo, non per questo l’accetta e meno che mai l’adotta. Va oltre la *tolleranza* di Robinson; ma solo per collocarsi un po’ di qua dalla *solidarietà* con tutte le forme di alterità che incontra. Essenzialmente ne riconosce le ragioni, ma senza per questo affermare nel loro nome una effettiva parità per tutti gli esseri e men che

---

<sup>27</sup> D. Zoletto (2007), *Straniero in classe*, Milano, Raffaello Cortina, 80-83.

meno che il riconoscimento debba diventare rispetto: se qualcosa ci appare ripugnante e inammissibile possiamo accettarne la sopravvivenza, non siamo però tenuti a condividerla.

Se poniamo attenzione ai nuovi comportamenti che l'adattamento alla «globalizzazione» richiede e che all'educazione è chiesto di far acquisire, si può avere l'impressione che essi si siano delineati secondo quelle metafore, in cui sono prevalse e prevalgono le esigenze del mondo occidentale che, di per se stesso, risulta estraneo ai valori che fondano l'originalità di *altre* regioni e di *altre* culture del mondo.

#### **4. Il fare transcultura**

Abbiamo appreso che con il termine *transculturata* si intende fare riferimento a elementi culturali comuni, come ricerca degli universali culturali, dai sentimenti alle emozioni, dalle idee alla creatività, in una parola «tutto ciò che riusciamo a mettere in mezzo al tavolo per quanto concerne aspetti dell'identità che non conoscono differenze e frontiere»<sup>28</sup>. Il *fare transcultura* si distingue dal *fare intercultura*: mentre quest'ultima si costituisce come un'azione militante, l'azione transculturale concerne l'individuazione di alcuni principi guida da riscoprire di volta in volta poiché più utili (in termini di coesione) di altri sia al singolo individuo sia all'intera umanità.

Entrambi gli approcci, interculturalità e transculturalità, mirano certamente alla policromia e alla polifonia delle culture, alla loro valorizzazione, all'accentuazione positiva delle differenze, rifiutando ogni forma di uniformità, conformismo e chiusura<sup>29</sup>. Ma la prospettiva *transculturale*, proprio perché non si pone su un unico polo, *traversa* le culture facilitando l'interazione tra soggetti appartenenti ad una o più culture, una interazione foriera di scambi, di incontri, di contaminazioni, di ibridismi. E ciò non potrà accadere finché lo scopo della pedagogia e delle pedagogie esplicite e implicite consisterà nel sollecitare la *transizione* di una cultura 'egemone' a un'altra cultura.

«*Quante migliaia e migliaia di cittadini immigrati – si chiedeva Demetrio - sono infatti loro stessi all'oscuro di tradizioni, forme d'arte, filosofie del loro paese natio in quanto entità nazionale? [...] Quante volte infatti, grazie ad una didattica attenta alla declinazione interculturale dei saperi, i bambini, i ragazzi e le ragazze immigrati hanno appreso del loro paese d'origine cose che non avrebbero imparato nelle loro scuole?»*<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> D. Demetrio (1997), *Agenda interculturale*, Roma, Meltemi, 28.

<sup>29</sup> F. Pinto Minerva (2002), *L'Intercultura* Bari, Laterza, 86.

<sup>30</sup> D. Demetrio (2003), «Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità», in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 176-177.

L'accanimento con cui si crede, di conseguenza, di fare pedagogia e didattica interculturale attraverso l'accentuazione delle declinazioni folkloriche è francamente troppo poco. Anche se, indubbiamente, per invogliare a riconoscere il retroterra culturale dei compagni di classe può essere utile insistere sulle feste, sui riti, sul carnevale. Ma è andata diffondendosi una cultura pedagogica a debole connotazione interculturale e a più forte, ed esplicita, direzione monoculturale. Tutto ciò sembra debba far parte del patto di ammissione proposto agli immigrati: un patto di subalternità e marginalità, con vincoli pesanti alla loro "emancipazione". La *linea di confine* che gli immigrati non possono varcare è stabilita dal "reticolo" di norme di carattere sociale, culturale, finanche professionale: l'integrazione ha le sue regole!

Le *relazioni* tra culture riconducendole ai grandi temi della soggettività individuale: l'amore, la sofferenza, la morte, il conflitto, la dimensione religiosa, la dimensione estetica, che prescindono dalla loro collocazione, letteralmente dalla loro declinazione locale. Sospendendo il giudizio, restituendola a valori fondamentali rappresentati dal desiderare di esistere, di continuare a esistere e del fare esistere il mondo<sup>31</sup>. Una soggettività ritrovata che produce incremento nella versatilità del pensiero, generosità nell'atteggiamento nei confronti dell'alterità che costituisce sempre stimolo elettivo per lo sviluppo libero, aperto, spregiudicato. La *transculturalità* cerca ciò che può avvicinarci, a prescindere dalle differenze, e la via dell'arte, della poesia, della narrazione, della fiaba, può costituire senz'altro un percorso elettivo privilegiato per affrontare insieme i grandi temi della soggettività individuale.

Il continuo richiamo alla «narrazione», da Canetti ai romanzi della letteratura contemporanea, non è stato sfoggio di erudizione letteraria. Nutriamo la certezza, promossa dalla riflessione e dalla critica del già esperito, che «l'arte di narrare» adempie ad una duplice funzione: da un lato, possono aiutarci a ritrovare i segni comuni di un'umanità condivisa, contrastando la nostra tendenza a negare le somiglianze; dall'altro, manifestano l'estrema complessità del nostro essere 'persone', uniche e irripetibili, rendendoci più consapevoli delle differenze qualitative che esistono da soggetto a soggetto. La capacità di immaginare in maniera simpatetica consente pertanto di ridurre la lontananza e l'estraneità, di capire le scelte compiute dagli altri e il fatto che essi, pur nella loro irriducibile diversità, condividano i nostri stessi problemi e siano dotati delle stesse potenzialità. La letteratura stimola la nostra attitudine alla comprensione e favorisce l'immedesimazione e il coinvolgimento empatico per l'altrui destino – inclinazioni, queste, che appaiono estremamente importanti non solo sul piano della crescita e dell'arricchimento personale, ma anche su quello morale, civile e politico. La narrazione consente di accostarsi alla vita

---

<sup>31</sup> L. Mortari (2002), *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 232.

di un altro con un interesse non superficiale ma attivando la comprensione e la partecipazione. Attraverso la narrazione siamo in grado di penetrare in mondi interiori diversi dal nostro, di seguire una vita in tutte le sue vicissitudini, di interessarci all'altrui destino 'come se' fosse il nostro<sup>32</sup>.

## 5. Avviandoci alle conclusioni

Finalmente, possiamo fare entrare in scena l'altro grande protagonista: *Il Piccolo principe*.

Anche De Saint-Exupéry è un europeo che scrive per gli occidentali, inventandosi un incontro con l'alterità per raccontare come vien fuori la dignità dell'uomo (bianco) dall'incontro con altre (in)degnità culturalmente, etnicamente e razzialmente differenti. Attraverso l'espedito narrativo lo scrittore si fa *antropologo spontaneo* – noi potremmo dire anche pedagogista spontaneo – e il lettore occidentale assimila i modelli che la nostra egemonia culturale vien man mano elaborando come guida al modo di percepire il resto del mondo, valutarli e relazionarsi ad esso.

*Il Piccolo principe* ha come protagonista uno straniero che viene da un lontano pianeta e reca in sé il mistero di una esistenza che si fonda su valori assai diversi da quelli del «pilota d'aereo» con cui si incontra nel deserto del Sahara. Il piccolo principe, unico abitante di un piccolissimo pianeta decide un giorno di emigrare da lì, aggregandosi alla migrazione degli uccelli. Abbandonato dunque il suo mondo d'origine percorre uno dopo l'altro sei pianeti prima di giungere sulla Terra, e durante il viaggio conosce un re, un vanitoso, un beone, un uomo d'affari, un lampionario e un geografo. Ognuno di loro, a suo modo, è simbolo della chiusura all'altro: si potrebbe dire del suo etnocentrismo. Ognuno s'occupa solo di se stesso e considera il "differente" solo in funzione di sé. Ma nell'incontro con il "radicalmente altro" – la volpe del deserto, la rosa – il piccolo principe scopre l'atteggiamento opposto a quello dei sei personaggi (il re, l'ubriaccone, il frivolo) e cioè *il lasciarsi addomesticare*. È questo il segreto che il piccolo principe comunica all'autore pilota prima di poter prendere il volo; segreto che apprende dalla volpe nel deserto:

*«Io non ho nessun bisogno di te, come neppur tu hai bisogno di me; ma se*

---

<sup>32</sup> Sulla «narrazione» e la «narratività» si intende accogliere lo spirito di quella riflessione che, disponendosi secondo una angolatura pedagogica ed educativa in chiave transculturale, fa riferimento soprattutto a: J. Hillman (1984), *Le storie che curano*, Milano, Cortina; E. Polster (1987), *Ogni vita merita un romanzo*, Roma, Astrolabio; J. Bruner (1988), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza; A. Smorti (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti; M. White (1992), *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma; P. Ricoeur (1994), *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e linguaggio*, Milano, Guerini e associati; P. Brooks (1995), *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Torino, Einaudi.

*tu mi addomestichi noi avremo bisogno l'uno dell'altro. Tu per me sarai la sola creatura del mondo e io sarò per te il solo essere al mondo».*

Nell'ottica del piccolo principe aprirsi all'altro non comporta l'aiutare, la tolleranza, il provare compassione, l'istruire, il fare elemosina ... Non comporta la solidarietà! *Farsi addomesticare* è una apertura che non condiziona, non fagocita, *lasciarsi addomesticare* significa instaurare un rapporto, realizzare un profondo legame in parità reciproca. Il farsi addomesticare del Piccolo Principe, allo steso modo del *surrender* (la resa) di Kurt Woff, costuisce il prerequisito per la situazione dell'approccio all'altro, della «difficile mediazione pedagogica» nell'esperienza di ricerca sull'altro e con l'altro. Come afferma Wolff<sup>33</sup> – grande sociologo della conoscenza – la relazione all'altro è possibile solo se si riesce a ricercare non ciò che attira il nostro interesse per il 'diverso' alla stessa maniera come fa il protagonista di *Indovina chi viene a cena* o come il tenente di *Balla coi lupi*, ma ciò che è lo «stato dell'indiano delle praterie», ma anche lo stato di “immigrato”, di “donna”, di “analfabeta” di “bambino”, di “pazzo”, di “negro”, di “omosessuale” e tutti questi stati devono essere ricercati in qualunque luogo il pedagogo intende condurre il suo lavoro.

## **Bibliografia**

- Affergan, F. (1987), *Esotismo e alterità*, Milano, Mursia, 1991.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Brooks, P. (1995), *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Torino, Einaudi.
- Bruner, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza.
- Clanet, C. (1993), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Tolouse, P.U.M.
- de Certeau, M. (2001), *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980; tr. it. *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Defoe, D. (1719), *Le avventure di Robinson Crusoe*, Milano, Hoepli, 1989.
- Demetrio, D. (2003), *Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Scritti in onore di Luigi Secco*, Milano, Vita e Pensiero.
- Demetrio, D. (1997), *Agenda interculturale*, Roma, Meltemi.
- De Saint-Exupery, A. (1943), *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani, 1989.

---

<sup>33</sup> K. H. Wolff (1979), *Surrender and Community Study: The Study of Loma*, in *Antropologia radicale*, Milano, Bompiani, 121-134.

- Devereux, G. (1972), *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Flammarion.
- Dusi, P. (2000), *Flussi immigratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturalità*, Milano, Vita e Pensiero.
- Giddens, A. (2002), *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives* London, Profile Books.
- Hannerz, U. (1996), *Transnational Connections*, London, Routledge.
- Hannerz, U. (1997), *Flussi, confini e ibridi. Parole chiave dell'antropologia transazionale*, in «aut aut», n. 3, 117-141.
- Harvey, D. (1990), *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Cambridge, Blackwell.
- Hillman, J. (1984), *Le storie che curano*, Milano, Cortina.
- Inghilleri P. (1994), *Il contributo della psicologia transculturale alle scienze del comportamento*, Milano, Guerini.
- Moro, R. - De La Noë, Q. - Mouchenik, Y. (2009), *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano, Franco Angeli.
- Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 232.
- Nigris, E. (1999), *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori.
- Ong, A. (1999), *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Durham, Duke University Press.
- Ortiz, F. (1940), *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, J. Montero. Habana; tr. it. (1982), *Contrappunto del tabacco e dello zucchero*, introduzione di B. Malinowski, Milano, Rizzoli.
- Pinto Minerva, F. (2002), *L'Intercultura*, Bari, Laterza.
- Polster, E. (1987), *Ogni vita merita un romanzo*, Roma, Astrolabio.
- Pratt, M.L. (1992), *Imperial Eyes: Travel Writing and transculturation*, London, Routledge.
- Pratt, M.L. (1995), *Reworking Modernity: Capitalisms and Symbolic Discontent*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.
- Ricoeur, P. (1994), *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e linguaggio*, Milano, Guerini e associati.
- Schiller, G., L. Basch, Szanton Blanc, C. (1997), *From immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration*, in *Transnationale Migration*, Baden-Baden, Ludger Pries.
- F. Schulze-Engle (2002), *Transnationale Kultur als Herausforderung für die Literaturwissenschaft*, in «Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, A Quarterly of Language», Berlin, Literature and Culture.
- Smorti, A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti.
- Swift J. (1975), *I viaggi di Gulliver*, Milano, Rizzoli.
- White, M. (1992), *La terapia come narrazione*, Roma, Astrolabio.

- Welsch, W. (1999), *Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today*, in *Spaces of Culture: City, Nation, World*, London, Mike Featherstone and Scott Lash.
- Wolff, K.H. (1979), *Surrender and Community Study: The Study of Loma*, in *Antropologia radicale*, Milano, Bompiani.
- Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe*, Milano, Raffaello Cortina.