

**L'interculturalità nella formazione.
Quale ruolo per un istituto di formazione dei formatori?¹**

Giorgio Comi

Lorenzo Bonoli

1) Introduzione

Il nostro intervento propone una riflessione sul ruolo che un ente come l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale² (IUFFP) è chiamato a rivestire al fine di migliorare la percezione delle sfide e delle difficoltà che le situazioni d'interculturalità sollevano nei contesti d'insegnamento.

Il contributo è sviluppato a partire dal punto di vista della formazione degli insegnanti e dei formatori attivi nell'ambito della formazione professionale e intende sottolineare l'importanza di promuovere una riflessione di fondo sui temi dell'interculturalità e sulle sfide che essa pone a livello pedagogico per sviluppare nei futuri insegnanti una coscienza approfondita della problematica.

A livello svizzero, l'importanza di promuovere una riflessione di fondo sul tema dell'interculturalità è sottolineata dalla sesta raccomandazione formulata dalla Cohep³. Questa raccomandazione sottolinea l'importanza di sviluppare una riflessione pedagogica che sia in misura di «tematizzare l'alterità» (6.E); di sviluppare una coscienza dell' «interazione tra la cultura e il comportamento» e

¹ Traduzione di una comunicazione presentata alla giornata di studio sulla Pedagogia dell'interculturalità organizzata dalla Cohep, il 29.01.09 a Berna.

² Lo IUFFP è un istituto federale che ha il mandato di formare e abilitare le e gli insegnanti del settore professionale. Vedere www.iuffp-svizzera.ch

³ La Conferenza svizzera delle rettrici e dei rettori delle Alte scuole pedagogiche (Cohep) ha pubblicato nel novembre 2007 delle raccomandazioni, disponibili all'indirizzo web:

http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2007_Empf_I_KP_it.pdf

di rilevare la «molteplicità delle differenze» (6.D); una riflessione che possa prendere in considerazione il «vissuto, le risorse e le competenze acquisite dagli allievi nel loro ambiente familiare e nel loro paese di origine» (6.C) e valorizzare una discussione sui «principi di costituzione delle società e dei sistemi educativi» (6.A).

Nell'ottica di una riflessione generale in misura appunto di «tematizzare l'alterità», la nostra presentazione si concentrerà, in un primo momento sulle difficoltà di circoscrivere la nozione di interculturalità. In un secondo momento, si tratterà di considerare più precisamente la situazione d'insegnamento per tentare di comprendere come le situazioni d'interculturalità vi si manifestano. Infine apriremo la nostra riflessione ad alcune indicazioni che potrebbero partecipare alla definizione di un approccio pedagogico attento alle differenze culturali. Naturalmente, sullo sfondo della nostra presentazione, ci sono le esperienze e le attività realizzate in seno alla nostra Istituzione, alle quali faremo riferimento durante lo svolgimento della nostra riflessione.

2) La nozione di interculturalità

La nozione di interculturalità non è una nozione fissa o assoluta. Si tratta di una nozione relativa che varia in funzione dei contesti nella quale essa è convocata. La caratteristica di interculturalità che attribuiamo a una data situazione dipende dall'attenzione che portiamo a alcune particolarità che le persone coinvolte presentano. Se prendiamo come esempio questo convegno che riunisce attorno a un tema almeno tre culture linguistiche (italiana, francese e tedesca), potremmo dire senza esitazioni che ci troviamo in una situazione d'interculturalità. Tuttavia, se consideriamo il programma della giornata, appare evidente che la forma d'interculturalità sulla quale siamo chiamati a riflettere non è questa, bensì un'altra forma di interculturalità: un'interculturalità forse più evidente, che si fonda su «differenze» più marcate ancora.

Questa osservazione non è per nulla banale, poiché uno dei problemi che incontriamo sovente quando vogliamo parlare di interculturalità è quello di decidere (perché si tratta a tutti gli effetti di una decisione, più o meno consensuale) dove comincia una cultura differente dalla *nostra* e dunque dove comincia una situazione di interculturalità.

Pensiamo che la percezione dell'interculturalità s'inscrive in un continuum. Il grado zero potrebbe essere la situazione all'interno di una famiglia o di un gruppo di amici, mentre l'altra estremità potrebbe essere rappresentata dall'incontro con una cultura sensibilmente differente dalla nostra, come potrebbe esserlo una popolazione nomade della Alta Amazzonia⁴.

Tuttavia è estremamente importante sottolineare come ogni esperienza d'interculturalità, sia essa radicale o più moderata, si compone di due momenti, dapprima, vi è l'esperienza di una *difficoltà* e, inseguito, vi è l'esperienza del *superamento* di questa difficoltà, grazie al reperimento di una *chiave di lettura* particolare che ci permette risolverla.

Il termine di "*difficoltà*" è qui impiegato senza nessuna connotazione negativa, unicamente per segnalare come in alcune interazioni ci capita di percepire degli elementi di resistenza, delle incomprensioni, dei dubbi... Ora, è sicuramente questo tipo di esperienze che caratterizza *in primis* la situazione interculturale. È infatti nelle situazioni di difficoltà, d'incomprensione o di resistenza che l'altro si manifesta in quanto individuo appartenente ad una cultura differente.

Tuttavia l'esperienza interculturale non è destinata ad essere unicamente un'esperienza di una difficoltà: essa contempla la possibilità di un superamento di questa difficoltà (ed è naturalmente questa possibilità che qui ci interessa maggiormente). Se ci si limita a rilevare la differenza o la difficoltà senza andare alla ricerca di una chiave di lettura che ci permetta di superarla, resteremmo nell'incomprensione. Ora, l'esperienza interculturale ci mostra che essa non è unicamente esperienza di un'incapacità cognitiva, ma anche l'esperienza del

⁴ Pensiamo ad esempio alla popolazione Jivaros, studiate sia da Harner 1972 sia da Descola 1993.

superamento di questa incapacità; e da questo punto di vista l'esperienza interculturale riveste qualcosa di altamente produttivo che merita di essere valorizzato.

Tuttavia è necessario aver presente i due momenti. Solo la loro articolazione ci permette anche di evitare un impiego negativo o banalizzante di questa nozione. Se non prestassimo attenzione al primo momento, rischieremmo di non riconoscere l'alterità là dove si trova, di sottostimare le differenze e di ridurre l'altro alle nostre rappresentazioni e alle nostre aspettative. Mentre se non prestassimo attenzione al secondo momento, rischieremmo di utilizzare l'etichetta "interculturalità" per denunciare indistintamente tutto quello che non siamo in grado di capire⁵.

L'importanza che attribuiamo a questi due momenti costitutivi dell'esperienza d'interculturalità, ci porta a credere che l'origine geografica di un individuo non sia un fattore necessario e sufficiente per determinare una situazione d'interculturalità. Basti pensare alle persone immigrate in Svizzera da molti anni e integrate nel tessuto socio-economico elvetico. Anche se la loro origine può essere particolarmente lontana geograficamente, le interazioni che possiamo avere con loro nella quotidianità non pongono, il più delle volte, alcuna difficoltà, alcuna resistenza, e per questo non avrebbe senso considerarle come delle interazioni interculturali.

È forse più adeguato considerare l'origine culturale come una tra le molte caratteristiche che possono determinare delle difficoltà – nel senso esplicitato precedentemente – a livello comunicativo e relazionale: pensiamo in particolare alle differenze di età, di sesso, di estrazione sociale, di percorso di formazione e di esperienza professionale. Tutti questi elementi possono costituire fattori di differenza e occasionare delle difficoltà a livello comunicativo, rinviando in questo modo a una concezione allargata della nozione di cultura e di differenza culturale.

⁵ Una riflessione più approfondita su questi due momenti, cfr. Bonoli 2005.

Non bisogna trascurare queste differenti dimensioni dell'interculturalità. L'esempio seguente⁶ illustra bene come delle situazioni che sollevano delle problematiche interculturali possono manifestarsi all'interno della nostra stessa cultura. La testimonianza, tratta dall'esperienza maturata nell'ambito delle attività del nostro istituto, è direttamente legata all'introduzione delle nuove tecnologie nella formazione e nel mondo del lavoro. L'attività che abbiamo condotto durante l'anno scolastico 2004-2005 – descritta nel volume *Nuove tecnologie e nuove sensibilità*⁷ – ci ha permesso di attivare una formazione per insegnanti, che ha messo in evidenza, tra le altre cose, la necessità di approfondire un fenomeno come quello delle TIC (le cosiddette Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) che è all'origine di nuovi problemi, nuove fragilità cognitive e affettive e nuove discriminazioni. Il problema dell'interculturalità è legato in questo caso all'apparizione di un nuovo linguaggio, di nuove forme relazionali e di nuove pratiche non padroneggiate automaticamente da tutti.

La riflessione sulle nuove tecnologie ci ha permesso di aprire il dibattito sulla concezione di sé degli apprendisti e degli insegnanti di fronte a queste nuove possibilità di comunicazione e di interazione. Inoltre, mettendo l'accento su problematiche quali i rischi di esclusione legati al cosiddetto “fossato tecnologico”⁸, alle differenze tra le generazioni, tra le classi sociali e tra i generi, abbiamo potuto evocare dimensioni d'ordine più esplicitamente interculturale.

Confrontati a queste nuove frontiere dell'esclusione, introdotte dalle TIC, i formatori hanno potuto aprire la riflessione e il dibattito con dei professionisti della comunicazione, della filosofia e delle tecnologie.

⁶ L'Istituto universitario federale per la formazione professionale gestisce cicli di formazione e attiva, su richiesta degli insegnanti, percorsi formativi di varia natura.

⁷ Cfr. Bernegger G. e Comi, G 2005.

⁸ Più ricorrente l'uso del termine in inglese “digital gap”

Si sono così preparati a agire per una riduzione del fossato tra gli iniziati alle TIC e i non iniziati; un fossato che a ben vedere presenta le caratteristiche di un problema interculturale. E per questo, tale esperienza riveste una portata ben più ampia che supera i problemi sollevati esclusivamente dalle TIC. In effetti, in quanto intervento orientato alla soluzione di una problematica d'ordine interculturale, la riduzione del fossato tra iniziati e non iniziate chiama in causa una serie di competenze che si rivelano indispensabile anche in altre situazioni, magari più esplicitamente interculturali.

Le differenti attività dello IUFFP illustrano bene questa pluralità di situazioni che sollevano problematiche d'ordine interculturale e a proposito delle quali è auspicabile mettere a punto un approccio unitario.

Da un lato, la presenza di apprendisti, così come di insegnanti, provenienti da paesi più o meno lontani pone un primo livello d'interculturalità, quello sicuramente più evidente. Inoltre, la formazione professionale è in Svizzera attiva in tre luoghi distinti – scuola, impresa, corsi interaziendali – e coinvolge numerosi attori – apprendisti, insegnanti, formatori in azienda, datori di lavoro, responsabili di associazioni professionali. Questi soggetti impongono al nostro istituto la capacità di assumere punti di vista differenti, legati a “linguaggi” e “culture” differenti, rispondendo in questo modo a situazioni e problematiche d'ordine interculturale.

Questa necessità/capacità di moltiplicare i punti di vista è specifica di un istituto di formazione, dal momento in cui esso, in quanto istituto di formazione, è costantemente confrontato con le differenze generazionali, così come con le differenze tra persone formate e persone non formate, tra specialisti e neofiti.

3) Interculturalità e contesto d'insegnamento

Proseguendo la nostra riflessione sull'interculturalità e affrontando più esplicitamente i contesti d'insegnamento, ci soffermiamo sul ruolo che questa nozione riveste nei discorsi pedagogici.

In tutta la pedagogia interculturale si presuppone che l'origine culturale, o le altre caratteristiche che abbiamo appena evocato, concorrono a determinare i comportamenti degli individui nei contesti di insegnamento e di apprendimento⁹.

Più precisamente si assume che l'appartenenza a una cultura differente, a una classe o una generazione particolare, determini in modo più o meno diretto condotte d'apprendimento differenti, occasionando a volte delle difficoltà a livello delle interazioni tra allievo-insegnante o allievo-allievo.

I sistemi della formazione sono in permanenza alla ricerca di modelli di comprensione della differenza dai quali dedurre soluzioni operative in grado di accelerare l'integrazione e la riduzione delle difficoltà. La presenza nelle scuole professionali del Canton Ticino d'insegnanti mediatori va proprio nel senso di un ascolto permanente per gli apprendisti e gli studenti che manifestano dei bisogni particolari o segnalano il disagio altrui. Il nostro Istituto ha formato questi insegnanti. Durante questa formazione, l'attenzione alle problematiche interculturali è stata centrale. In effetti, la coabitazione di variate forme di *diversità* (religiosa, culturale, sociale, cognitiva, di genere ecc.) diventa spesso un'emergenza educativa e, a volte, motivo di conflitti, d'emarginazione, d'intolleranza e di violenza.

Una cosa appare chiara. La presenza di uno studente di cultura differente, con i suoi vissuti, i suoi valori, la sua storia, non può più essere considerata un elemento accidentale e trascurabile, poiché questa presenza è parte della regolarità nei processi formativi e nelle istituzioni che se ne occupano. Deve invece essere qualcosa di anticipato e preparato. Il ruolo del mediatore è allora quello di coltivare un contesto educativo che prevede il

⁹ Nelle raccomandazioni della Cohep si parla, non a caso, dell'interazione tra la cultura e il comportamento (6.D).

confronto con la differenza – qualsiasi forma essa assuma – come una delle situazioni correnti della pratica dell'insegnamento. In quest'ottica la curiosità di conoscere altre forme culturali può diventare una modalità di relazione valorizzata, così come l'interrogarsi sui propri modi di vivere e sulle proprie convinzioni può rientrare in una formazione generale alla cittadinanza.

Se si parte dal presupposto che le caratteristiche culturali determinano differenze a livello dell'apprendimento, diventa allora importante poterle reperire per rilevarle il più chiaramente possibile.

L'incontro con l'alterità ci confronta con concezioni culturali differenti, con credenze, saperi, comportamenti e modi di pensare e di esprimersi che, a volte, faticiamo a riconoscere in quanto tali. Spesso, per lo meno nel contesto della formazione, le prime constatazioni si limitano a rilevare una difficoltà di comprensione: «l'altro non si comporta come noi, non si organizza come noi, non pensa come noi». Ma solo in un secondo momento questa differenza può venir tematizzata in quanto emanazione di una cultura differente e quindi messa in relazione con un insieme di pratiche e credenze, le quali, seppur differenti, non sono prive di una loro coerenza. È solo quando si accetta di leggere queste differenze sullo sfondo di una forma culturale che le motiva che si apre la possibilità di una comprensione dell'altra cultura.

Numerosi lavori, elaborati dai collaboratori e dagli studenti del nostro Istituto, hanno potuto approfondire il tema dell'incontro e della comprensione dell'altro¹⁰. Situazioni caratterizzate dalla presenza di

¹⁰ A questo proposito vale la pena menzionare i lavori seguenti: Patrizia Pintus (2005), *Uno sguardo alle altre culture, con gli occhiali delle pari opportunità e della diversità come risorsa positiva*, Lavoro di diploma, ISFPF, Lugano.

Mariarosa Jafari-Lombardo (2007), *La differenziazione in matematica con allievi di altra lingua e cultura*, Lavoro di diploma, ISFPF, Lugano.

Annalisa Cadenazzi e Elena Mock (2005) *Indagine su "Pari opportunità e diversità"*, ISFPF, Lugano

A cura di Fabio Merlini e Elena Boldrini (2006), *Identità e alterità – 13 esercizi di comprensione*, Franco Angeli, Milano.

Egalité et diversité, Plan de recherche géré en collaboration avec la Division de la formation professionnelle du Canton du Tessin (2005 – 2007).

apprendisti di provenienza differente sono diventate, ad esempio, l'occasione per delle esperienze di scambio e di approfondimento nell'ambito delle attività di formazione degli insegnanti. Al centro di queste esperienze ci sono gli apprendisti con le loro storie, le loro convinzioni e la loro visione del mondo – sia che vengano da una vallata del Nord d'Italia, sia da una regione dello Sri Lanka, o ancora dalla Svizzera tedesca o romanda.

Senza cadere in una posizione relativista che spingerebbe ad accettare qualsiasi cosa, il compito dell'insegnante è quello di esercitare un ascolto attivo e *curioso*, di favorire il riconoscimento delle differenze e la loro contestualizzazione in luoghi non conosciuti e in relazione a avvenimenti non vissuti, attraverso i quali è possibile scoprire delle modalità differenti dell'essere al mondo.

La complessità intrinseca a qualsiasi situazione interculturale deve renderci attenti a due elementi che meritano di essere rilevati in questa sede.

Innanzitutto *attenti* a tutti quegli “impliciti” che accompagnano i nostri gesti e le nostre parole. Proprio perché “impliciti”, in una situazione interculturale, dobbiamo fare attenzione a non dare per scontato una serie di conoscenze e di credenze che fanno parte del nostro universo di riferimento, ma che non fanno necessariamente parte dell'universo di riferimento dell'altro. La difficoltà a questo proposito risiede nel fatto che spesso non sappiamo anticipatamente quali siano gli elementi che dobbiamo esplicitare. Sovente solo un errore, un'incomprensione, una svista, ci segnalano la presenza di non detti o presupposti che sarebbe stato necessario esplicitare.

Giorgio Comi (2004), *La Psychologie culturelle et interculturelle, une base de travail pour la formation des formateurs*. Master en communication interculturelle, Università della Svizzera Italiana, Lugano.

Fabio Merlini, Claudio del Don e Lorenzo Bonoli (2004), *Miseria dell'ecologia. Una risposta territoriale ai conflitti dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano.

Lorenzo Bonoli (2008), *Lire les cultures, La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*, ed Kimé, Parigi.

Contemporaneamente bisogna essere disposti ad accettare che anche l'altro faccia riferimento a degli "impliciti" che motivano le sue risposte e i suoi comportamenti, anche se noi non li capiamo automaticamente.

Questa considerazione ci porta a sottolineare l'importanza, nelle situazioni d'incontro interculturale, di sviluppare una postura particolarmente *ben disposta*. Una tale postura s'impone dal momento in cui sovente non siamo in grado di capire con precisione dove si situa l'origine di una difficoltà a livello comunicativo: in un "errore" da parte dell'altro, o da una mia "incomprensione" dei presupposti dello scambio.

A questo proposito può essere interessante fare riferimento al «principio di carità», sviluppato dai filosofi americani W.V.O Quine e D. Davidson nel corso della loro riflessioni sui problemi posti dalle situazioni di traduzione. Questo principio sottolinea l'importanza, quando ci si trova in una situazione di "traduzione radicale"¹¹, di adottare una postura "caritatevole" verso l'altro nel caso in cui dovessero apparire delle difficoltà. E questo perché in queste situazioni è difficile escludere che la difficoltà non sia dovuta semplicemente alla nostra incapacità di trovare una traduzione adeguata o ad esplicitare gli impliciti necessari.

La verità di buon senso che c'è dietro a questa massima [quella del principio di carità], è che la stupidità del nostro interlocutore, al di là di un certo punto, è meno probabile di una cattiva traduzione. (Quine 1960, p. XX)

3) Aperture su una pedagogia attenta alle differenze

Da queste considerazioni emerge l'importanza, nelle situazioni d'interculturalità, di non fuggire questi momenti di difficoltà e di emergenza

¹¹ La situazione di traduzione radicale è una situazione immaginata da Quine, situazione nella quale un etnolinguista cerca di entrare in comunicazione con un membro di una popolazione di cui non conosce la lingua né le caratteristiche culturali. Questa situazione d'incontro con un'alterità radicale, ripresa in seguito anche da Davidson, permette di rilevare le difficoltà intrinseche a qualsiasi tentativo di traduzione o di comprensione interculturale. A questo proposito cf. in particolare Quine 1996 e Davidson 2005. Per una presentazione della problematica in un'ottica centrata sul problema della conoscenza dell'alterità, cf. Bonoli 2008, *op cit*, capitolo 2.2.

delle differenze ma anzi di permetterne l'apparizione, di coltivarli e in un certo senso anche di incoraggiarli, e questo nella misura in cui è proprio in questi momenti che è possibile reperire quei non detti che possono porre problemi per esplicitarli e elaborarli.

Da un punto di vista didattico, questa riflessione ci porta a favorire le situazioni di formazione poco strutturate, in modo da evitare che una strutturazione eccessiva possa in qualche modo impedire l'emergere di queste differenze.

Nella formazione, una delle competenze fondamentali dell'insegnante dovrebbe allora essere quella di sapere costruire un contesto di comunicazione che permetta di superare un'interazione basata unicamente su domande e risposte, dove l'informazione attesa è già in un certo senso implicata nelle domande e dove, per questo motivo, non possono emergere che delle differenze limitate e condizionate. La comunicazione migliora se riesce a mantenersi quale luogo di scambio, di narrazione, di evocazione ma anche di scoperta e di sorpresa. Per questo motivo la comunicazione in un contesto formativo interculturale dovrebbe limitare l'uso di domande-risposte troppo strutturate per favorire lo svilupparsi di racconti e di storie, nei quali le persone coinvolte possono evocare il proprio rapporto all'altro, rilevando i propri valori e le proprie convinzioni e soffermarsi anche sui compromessi che hanno dovuto accettare e sulle soluzioni che hanno trovato per superare situazioni di difficoltà.

La riflessione che abbiamo proposto nasce dalle attività di formazione d'insegnanti della nostra istituzione durante le quali raccomandiamo un'attenzione particolare alle differenze e al ruolo che esse rivestono nelle situazioni d'interculturalità, all'importanza di reperirle, riconoscerle e di organizzare un intervento educativo che ne tenga conto. Un intervento educativo che non sia semplicemente riparatore di problemi sollevati da eventuali differenze culturali, ma che sappia anticiparli e integrarli in una prassi in grado di dare uno spazio ufficiale all'elaborazione di queste

differenze. In quest'ottica, la formazione degli insegnanti ha allora lo scopo di esercitare *un'attitudine o un habitus professionali che si pensano immediatamente e automaticamente in un contesto interculturale.*

Bibliografia

- BERNEGGER G. e COMI, G, 2005, «Ripensare tempi, spazi e relazioni di apprendimento», in Merlini F., *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Milano: Franco Angeli, pp. 232-259
- BONOLI, L. (2005). La conoscenza dell'alterità tra urto e sorpresa. *Quaderni del CREAM*(3), 107-126.
- BONOLI, L. (2008). *Lire les cultures. La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*. Paris: Kimé.
- CADENAZZI, A. e MOCK, E. (2005) *Indagine su "Pari opportunità e diversità"*, ISPFP/IUFFP, Lugano
- COMI, G. (2004), *La Psychologie culturelle et interculturelle, une base de travail pour la formation des formateurs*. Master en communication interculturelle, Università della Svizzera Italiana, Lugano.
- DAVIDSON, D. (2005 (1984)). *Verità e interpretazione*. Bologna: Il Mulino.
- DESCOLA, P. (1993). *Les Lances du crépuscule*. Paris: Plon.
- HARNER, M. J. (2006 (1972)). *Les Jivaros*. Paris: Payot.
- JAFARI-LOMBARDO, M. (2007), *La differenziazione in matematica con allievi di altra lingua e cultura*, Lavoro di diploma, ISPFP/IUFFP, Lugano.
- MERLINI, F. e BOLDRINI, E. (2006), *Identità e alterità – 13 esercizi di comprensione*, Franco Angeli, Milano.
- MERLINI, F., DEL DON, C. e BONOLI, L. (2004), *Miseria dell'ecologia. Una risposta territoriale ai conflitti dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano.
- PINTUS, P. (2005), *Uno sguardo alle altre culture, con gli occhiali delle pari opportunità e della diversità come risorsa positiva*, Lavoro di diploma, ISPFP/IUFFP, Lugano.
- QUINE, W. V. O. (1996 (1960)). *Parola e oggetto*. Milano: Saggiatore.