

Per un approccio della somiglianza nell'educazione interculturale¹

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano

Abstract

L'educazione interculturale ha tra i suoi principali obiettivi quello di valorizzare l'universalità degli esseri umani, al pari della diversità delle culture. Quando, tuttavia, quest'ultime vengono enfatizzate, sfugge il significato di quel prefisso *inter-* che sta ad indicare uno spazio tra le culture, come suggerito nel dibattito postcoloniale. Quest'ultimo ha fatto emergere la fluidità delle culture, grazie a concetti quali "traduzione culturale" e "spazio ibrido" (Bhabha, 1994). Partendo dalla riflessione postcoloniale, il presente contributo suggerisce una pratica di educazione interculturale che vada ad individuare le tante somiglianze che risiedono nel patrimonio culturale immateriale, quali le tradizioni orali, l'artigianato, le pratiche ludiche, ecc. L'approccio della somiglianza, infatti, permette di scoprire spazi *tra* le culture, in un percorso di negoziazione di significati, da esplorare, così come indicato dalla Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (UNESCO, 2003), la quale, ponendo l'attenzione sull'aspetto soggettivo della percezione della cultura, sottolinea il potenziale degli individui nell'essere attori e attrici culturali. Se i primi passi per esplorare interstizi e spazi di incontro tra le culture rimangono la comprensione della complessità dei contesti multiculturali e la presa di consapevolezza dei propri pregiudizi e dei *Othering*, uno spostamento dello sguardo interculturale, dalla diversità alla somiglianza, come anche dalla cultura al patrimonio, contribuirebbero a favorire l'incontro interculturale, inteso come momento dialogico e di costruzione di significati condivisi.

1 Il presente contributo è un estratto, tradotto e revisionato, del volume relativo alla mia ricerca di dottorato, pubblicato da Lit Verlag, dal titolo *The shared space of play: Traditional games as a tool of intercultural education* (Berti, 2023b).

1. Introduzione

*Dell'importanza di mediatori, costruttori di ponti,
saltatori di muri, esploratori di frontiera.*
Alexander Langer

Le Linee Guida per l'Educazione Interculturale, pubblicate dall'UNESCO nel 2006, suggeriscono che uno dei principali obiettivi è quello di contribuire alla valorizzazione dell'universale della natura umana, come già espresso nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo, e alla particolarità delle culture, al fine di promuovere la diversità culturale (UNESCO, 2006). L'equilibrio tra universale e particolare, tuttavia, è di per sé precario: come ha osservato l'antropologo Gerd Baumann in *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic and religious identities* (1999), la società multiculturale è caratterizzata dall'intersezionalità, ovvero sono in gioco molteplici spinte, che sono solo talvolta rivolte a rivendicare diritti universali, spesso quelli di un gruppo specifico, rispetto a diritti religiosi, etnici. Questi ultimi vanno a sommarsi alla rivendicazione di diritti di genere e sociali, già presenti in una comunità.

Nel contesto della scuola, la letteratura, a livello internazionale, ha osservato che nel tentativo di valorizzare l'universalità degli esseri umani e la diversità delle culture, quest'ultima prevale e ricorrente è il rischio di una rappresentazione essenzialista delle culture (Portera, 2011; Gogolin et al., 2018). Mentre le culture stesse vengono rappresentate come separate le une dalle altre, l'eccessiva enfasi sulla diversità culturale non fa altro che rimarcare le differenze e dunque, anche se involontariamente, la distanza (Gorski, 2008).

2. Quadro teorico

Le teorie dell'educazione interculturale sono state analizzate attraverso la letteratura italiana, tedesca e inglese degli ultimi 15 anni (Portera & Grant, 2011; Nigris, 2015; Aguado Odina & Del Olmo, 2009; Gundara, 2015; Banks, 2009; Prengel, 2006; Gogolin et al., 2018; Mecheril et al., 2010; tra gli altri). Lo studio ha incluso la revisione di linee guida nazionali, europee e nell'ambito dell'UNESCO. Si è potuto così rilevare, come già evidenziato da Gorski, una generale difficoltà nel tradurre sia le teorie che le politiche nella pratica sco-

lastica (Gorski, 2008), così come il rischio di categorizzare gli/le studenti/esse provenienti da famiglie con un passato migratorio, rendendo loro il “target” delle proposte e non l'intera classe (Gogolin et al., 2018).

Nell'esplorare le origini e i modelli dell'educazione interculturale, si è poi deciso di approfondire da un punto di vista antropologico il concetto di cultura e i processi di Othering (Bachmann-Medick, 2016), scoprendo poi il contributo degli studi postcoloniali all'approccio della somiglianza (Bhabha, 1994). Quest'ultimo rappresenta un dibattito attuale nei cultural studies, come descritto da Anil Bhatti e Dorothee Kimmich in *Similarity: A paradigm for culture theory* (2018). L'approccio della somiglianza implica un cambio di paradigma, dalla differenza alla somiglianza, appunto. Tuttavia, tale spostamento è tutt'altro che semplice, poiché pensare in termini di differenza — individuando categorie ed elementi di distinzione — è il metodo scelto dalla scienza moderna o, meglio, rappresenta il modo su cui sono costruiti non solo la scienza ma anche l'intero pensiero occidentale. Come osservato da Michel Foucault in *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane* (1998), tuttavia, la produzione di conoscenza secondo il principio della differenza è un metodo introdotto solo a partire dal XVII secolo, ovvero quando il filosofo Francis Bacon, prima, e il filosofo e matematico René Descartes, poi, cominciarono a criticare la somiglianza come forma di conoscenza: sebbene fino a quel momento fosse un criterio per individuare elementi di relazione, venne ritenuta “non scientifica” e sostituita con la rilevazione esatta di misura e ordine, dando, dunque, forma a un metodo “scientifico” basato solo su principi di identità e differenza (Foucault, 1998). L'egemonia del pensiero occidentale, basata appunto sul paradigma della differenza, è stata messa fortemente in discussione dal dibattito postcoloniale, il quale ha però al contempo generato la prospettiva della traduzione culturale, un approccio costruttivo nei confronti dell'incontro interculturale.

3. Esplorare spazi tra le culture: il dibattito postcoloniale

Tra la fine della Prima guerra mondiale e gli anni Cinquanta, gli imperi dominati dai Paesi europei cadono, uno dopo l'altro, sotto la spinta dei movimenti di liberazione nazionale. Nel giro di trent'anni, quasi tutte le ex colonie diven-

tano Stati indipendenti. Da questi Paesi emerge una nuova élite intellettuale che mette in discussione l'egemonia della prospettiva occidentale, criticando in particolare la teoria dello sviluppo (*Development Theory*) che, con un approccio evolucionista, ha per decenni misurato gli stadi della crescita economica ed etichettato i Paesi del mondo in primo, secondo e terzo mondo (Preston, 1996). Anche l'egemonia della letteratura e della storia dominata da autori/trici occidentali è stata criticata per aver segnato i tratti culturali delle popolazioni delle colonie. In particolare, lo storico Edward Said ha esplorato la costruzione di una vera e propria immagine di "oriente", che ha chiamato "orientalismo" (Said, 1979). Grazie a Said si è potuto aprire un dibattito sui processi di traduzione, considerati come un'operazione non più solo linguistica ma anche culturale: in altre parole, il dibattito postcoloniale, ponendo attenzione sulla questione della traduzione, ne ha spostato i parametri di analisi dal piano linguistico a quello culturale e lo studio della letteratura e delle traduzioni di testi appartenenti ad altre culture ha evidenziato il ruolo centrale della traduzione nel trasferire significati e costruire immaginari. La traduzione è stata considerata funzionale a una rappresentazione europea delle società extraeuropee, lasciando queste ultime al di fuori delle "dinamiche dell'azione storica" per mantenere "un rapporto di potere ineguale" e "l'egemonia culturale" europea. Gradualmente, questa riflessione ha valicato gli studi linguistici e la discussione si è spostata a parlare per la prima volta di "traduzione culturale". Proprio come già osservato da Foucault in *Le parole e le cose*, che un testo crea non solo la conoscenza ma anche la realtà che descrive producendo una precisa narrazione, Said sottolinea come le descrizioni fatte dagli scrittori occidentali nel corso dei secoli abbiano creato e favorito l'idea di un'opposizione tra Oriente e Occidente:

Una massa molto ampia di scrittori, tra cui poeti, romanzieri, filosofi, teorici politici, economisti e amministratori imperiali, ha accettato la distinzione di base tra Oriente e Occidente come punto di partenza per elaborare teorie, epopee, romanzi, descrizioni sociali e resoconti politici riguardanti l'Oriente, la sua gente, i suoi costumi, la sua "mente", il suo destino e così via. (Said, 1979, p. 42)

La distinzione tra Oriente e Occidente, secondo Said, ha creato una distanza che, pur essendo espressione di una certa intenzione di comprendere un mon-

do nuovo e diverso, era funzionale a controllarlo, se non ad assorbirlo (Said, 1979).

Il dibattito postcoloniale — che ha visto il contributo, accanto a quello di Said, di intellettuali quali Gayatri Spivak, Homi Bhabha, Frantz Fanon e Chinua Achebe, tra gli altri — ha, dunque, aperto nuovi modi di affrontare la questione della cultura a partire dalla traduzione. Spivak e Bhabha, essi stessi traduttori, hanno introdotto l'espressione politica della traduzione per suggerire che le politiche di razza, cultura, genere e relazioni di potere erano implicite in ogni traduzione.

3.1 La scoperta di spazi intermedi tra le culture

A partire dagli anni Novanta, si sono diffusi termini come “traduzione culturale” e “traduzione tra culture” ed è emersa una nuova riflessione sulla negoziazione delle differenze culturali e sulla possibilità di esplorare lo spazio “tra”, definito da Bhabha “quel fenomeno fluido che esiste da qualche parte tra le culture” (Bhabha, 1994, p. 28). Nel 1994, in *The location of culture*, Bhabha ha introdotto, nel dibattito sulla traduzione culturale, la categoria analitica dello spazio. Concetti come “interstizi” (*interstices*) e “spazi intermedi” (*in between spaces*), usati per descrivere quegli spazi abitati dai migranti di recente o di seconda generazione, divengono funzionali per riconoscere “una nuova area di negoziazione del significato e della rappresentazione” delle culture: è in questi spazi che le differenze culturali possono essere reciprocamente riconosciute e trasformate, e in cui può prendere forma l'*ibridità* (Bhabha, 1994, p. 52). Prima della svolta postcoloniale, il concetto di “ibridità” — apparso per la prima volta nella biologia del XIX secolo e adottato dai teorici dell'evoluzione e della cultura — era usato con un'accezione discriminatoria, andando a indicare persone di etnia mista. Bhabha, invece, trasforma il termine in senso positivo per andare a sottolineare “la fertilità della mescolanza culturale in opposizione ai presunti effetti positivi della purezza culturale” (Bachmann-Medick, 2016, p. 141.). Il concetto di ibridità, quindi, permette di riflettere sullo spazio interstiziale, in cui possono verificarsi cambiamenti nei costumi, nelle tradizioni e nei modi di pensare, in cui può nascere qualcosa di precedentemente inesistente che può persino diventare una nuova tradizione.

L'interazione tra le culture, in altre parole, lascia emerge uno "spazio terzo" (*third space*) e

può essere descritta come un processo ambivalente di ibridazione: come un contatto tra corpi, linguaggi e visioni del mondo provenienti da una grande varietà di contesti, la cui mescolanza porta a qualcosa di nuovo, di "terzo". (Bhabha, 1994, p. 63)

Nella traiettoria indicata da Bhabha, le nette separazioni culturali basate, ad esempio, sulla categoria di nazione, vengono sostituite da processi di traduzione culturale e negoziazione di significati e rappresentazioni, così che "lo spazio interstiziale" tra le culture — uno spazio aperto dalla presenza del soggetto migrante — possa diventare un luogo concreto di relazioni, interazioni e trasformazione reciproca. Nella definizione di Bhabha, dunque, la cultura è intesa come "processo di traduzione e negoziazione" (Bhabha, 1994) e i contesti multiculturali sono visti come scenari concreti di interazioni plasmate da processi reciproci di traduzione, traduzione dell'altro e auto-traduzione. In questo senso, Bhabha rigetta l'idea essenzialistica della cultura, intesa come una fortezza di tradizione e identità pura e sicura, per sostituirla con un'idea "processuale" della cultura, in movimento, fatta di incontri, sovrapposizioni, mescolanze e nuovi significati ibridi, grazie a continui processi di traduzione culturale. In altre parole, la traduzione culturale pone l'accento sui "vari tipi di pratiche che viaggiano da un contesto culturale a un altro ... e che, così facendo, subiscono processi di spostamento di significato, o meglio: di estensione del significato" (Bhabha, 1994, p. 42).

In uno scambio dialogico, il potenziale trasformativo della traduzione culturale rende i soggetti "diversi alla fine dell'atto da ciò che erano all'inizio" (Bachmann-Medick, 2016, p. 188). Questo concetto, quindi, rappresenta un'antitesi all'idea di "scontro di civiltà", concetto introdotto negli anni Novanta dallo storico Samuel Huntington, il quale aveva ipotizzato che, con la fine della Guerra Fredda, i conflitti non sarebbero più stati generati da disuguaglianze geopolitiche ma piuttosto da differenze culturali. Mettendo i riflettori sulle differenze culturali — sostenendo che "le distinzioni più importanti tra i popoli non sono ideologiche, politiche o economiche. Sono culturali" (Huntington, 1996, p. 4) — Huntington ha "creato" un immaginario catastrofico

fatto di “entità culturali” e “civiltà”, rappresentate come blocchi geografici in una mappa delle “civiltà del mondo”. Tale mappa, diffusasi all’indomani dell’attacco terroristico alle Torri Gemelle di New York, l’11 settembre 2001, continua a essere usata nei media per rappresentare un presunto “scontro di civiltà”. Al contrario di Bhabha, dunque, Huntington non ha fatto che sostenere una “presunzione di intraducibilità” tra le culture. Se l’intraducibilità va di per sé rifiutata nella riflessione interculturale, d’altra parte anche la perfetta traducibilità non esiste. Riprendendo il titolo di un testo di Umberto Eco, tradurre è *Dire quasi la stessa cosa* (2003), in quanto qualsiasi parola, frase, testo cambia inevitabilmente il proprio significato quando viene tradotto. Bhabha è consapevole che, nell’assenza di una “struttura universale di significato”, anche nella traduzione culturale si può cadere in fraintendimenti e malintesi. Tuttavia, proprio il momento di incomprensione — inteso come “un elemento di estraneità” che occupa l’interstizio — può a sua volta stimolare la ricerca di “un legame” tra le culture (Bhabha, 1994, p. 64).

4. Idee di cultura e processi di Othering

Se la prospettiva proposta da Bhabha offre uno spunto costruttivo rispetto alle possibilità dell’incontro interculturale, l’analisi critica sul contesto multiculturale fornita dall’antropologo Gerd Baumann è altrettanto utile per non ridurne la complessità e disporre di strumenti di consapevolezza riguardo ai pregiudizi. In *The multicultural riddle* (1999), Baumann afferma che gli individui spesso utilizzano una “doppia competenza discorsiva” (*double discourse competence*), ovvero sono in grado di assumere nei confronti della cultura una posizione essenzialista o processuale, a seconda di un determinato contesto: la stessa persona rifiuta categorie fisse in riferimento alla propria cultura, ma applica allo stesso tempo categorie simili a un’altra cultura, oppure, in un’altra situazione, si riferisce alla propria e alle altre culture come mutevoli:

In alcune situazioni, le persone parlano o trattano la propria cultura o quella di qualcun altro come se fosse il bagaglio legato ed etichettato di un gruppo nazionale, etnico o religioso. Possono quindi essenzializzare il loro discorso sulla cultura fino a creare stereotipi totalmente statici, e possono farlo con la cultura che consi-

derano propria con la stessa facilità con cui lo fanno con le culture che considerano estranee. In altre situazioni, invece, possono parlare e trattare la propria cultura o quella altrui come se fosse plastica e malleabile, qualcosa che si sta plasmando piuttosto che è stata già plasmata, qualcosa che si fa piuttosto che si ha. (Baumann, 1999, p. 94)

Per aprire spazi di negoziazione tra le culture, l'antropologo raccomanda quindi di prendere consapevolezza di un'idea essenzialista e una processuale di cultura, di come e quando queste vengono adottate o negate. Tuttavia, l'antropologo non esclude la prima a priori, affermando che se da un lato è chiaro che essa, descrivendo la cultura come un'isola, amplifica la percezione di distanza dall'Altro innescando processi di Othering, da un altro lato, essa forma inevitabilmente anche l'individuo, il/la quale ha bisogno di identificarsi con persone culturalmente simili a lui/lei. Secondo Baumann, dunque, "la cultura forma in parte l'individuo, tanto quanto l'individuo contribuisce a dare forma alla cultura" (Baumann, 1999, p. 98). La raccomandazione dell'antropologo è, quindi, di prendere coscienza e riconoscere quando si passa dall'idea essenzialista di cultura a quella processuale, gestendo consapevolmente anzitutto la propria "doppia competenza discorsiva":

La prima cosa da fare per riconoscere qualsiasi cultura è riconoscere la cultura per quello che è: non un'imposizione di identità fisse e normate, ma un processo dialogico di creazione di senso con e attraverso gli altri. (Baumann, 1999, p. 117)

Suggerisce quindi una definizione di cultura come "fenomeno in movimento", in divenire, costituito dalla somma dei comportamenti e dei modi di pensare di tutti gli individui, che sono anche in continua evoluzione, sottolineando la dimensione attiva del soggetto (Baumann, 1999, p. 94). Questa disposizione comporta la convinzione che il contatto tra le diversità non debba necessariamente essere problematico. Tuttavia, tale immagine viene continuamente riproposta nei media e nei dibattiti politici, modellando il modo in cui vengono percepite nella società numerose dualità quali Sé/Altro, nativo/straniero, Est/Ovest, cristiano/musulmano, ecc. È così che si instaurano i cosiddetti processi di "Othering": mentre l'Altro è rappresentato come diverso da Sé, il Sé è rappresentato come bisognoso di difendersi dalla minaccia dell'Altro e di

proteggersi da un possibile estraneo/straniero rifugiandosi all'interno della propria "cultura" (Shimada, 2006, p. 83). Sebbene i processi di Othering non riguardino solo i contesti in cui è presente la migrazione — riguardano infatti anche società ritenute "omogenee", dove esempi di separazioni possono riguardare l'appartenenza a classi sociali, religioni, partiti diversi — l'idea dell'appartenenza culturale, immaginata come fortezza, custode dell'identità e della tradizione, è dominante. Non contempla alterazioni o cambiamenti ed è quindi minacciata dalle migrazioni. Ma le migrazioni comportano inevitabilmente contatti, producono interazioni e, come fatto emergere dal dibattito postcoloniale, danno vita a spazi intermedi in cui gli individui oscillano tra le culture, come nel caso delle "seconde generazioni".

Ogni qualvolta "isole culturali" si fronteggiano sullo stesso territorio, il dibattito sulle differenze culturali si ingarbuglia ed è difficile da dipanare. Baumann definisce questo fenomeno "enigma multiculturale" (*multicultural riddle*): l'enigma irrisolto è descritto come un triangolo composto dai tre principali elementi delle differenze culturali, ovvero nazionalità, etnia e religione (Baumann, 1999, p. 24). Nel contesto multiculturale, differenze di nazionalità, etnia e/o religione si scontrano inevitabilmente, a causa di relazioni di potere e dei valori e principi codificati, sia nella maggioranza che nella/e minoranza/e.

La richiesta di preservare i valori culturali influenza, dunque, il dibattito interculturale sulla necessità di assimilare o integrare le minoranze. In particolare, la dominanza dell'elemento della nazione sempre di più rafforza una narrativa delle priorità nazionali rispetto ai principi umanitari o solidali, e il sostegno a partiti politici che sostengono narrazioni nazionalistiche, in numerosi Paesi in giro per il mondo, continua a crescere.

Secondo lo storico Benedict Anderson, a livello individuale, uno dei motivi per cui l'identità nazionale è così convincente è che l'appartenenza a una nazione, di per sé solo "immaginata", è percepita come una questione di ascendenza e permette agli individui di riconoscersi in una comunità che, nonostante le disuguaglianze tra i suoi membri, dona loro un senso di appartenenza, portandoli a percepire un "profondo, orizzontale cameratismo" (Anderson, 1996, p. 7). In nome di questa fraternità "rende possibile, negli ultimi due secoli, a tanti milioni di persone, non tanto di uccidere, quanto di morire volentieri per immaginazioni così limitate" (Anderson, 1996). Di con-

tro, l'esaltazione dell'identità nazionale — supportata dall'equazione nazione = cultura — esaspera le distinzioni: una cultura distinta da un'altra, posizionata in un luogo diverso o addirittura opposta a quella dell'Altro (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, p. 130).

5. Pensare in termini di somiglianza

Anche nella pratica dell'educazione interculturale, l'eccessiva enfasi sulla cultura come nazione non fa che rimarcare la separazione tra la maggioranza e le minoranze (Gundara, 2015). Il presente contributo suggerisce dunque di lavorare in classe con l'approccio della somiglianza. Come già accennato, tuttavia, Foucault ha evidenziato come a partire dal XVII secolo il paradigma della differenza sia il criterio con cui scegliere le "parole" (*mots*) per distinguere, ordinare e classificare le "cose" (*choses*). Durante il Rinascimento, invece, afferma il filosofo, "la prosa del mondo" era costruita sulle somiglianze (Foucault, 1998). Egli individua quattro varietà di somiglianza utilizzate da filosofi e scienziati di quel periodo (Campanella e Paracelso, tra gli altri):

1. la Convenienza, quando le cose, avvicinandosi l'una all'altra, si adattano l'una all'altra;
2. l'Emulazione, quando, come in un gioco di specchi, le cose "disseminate nel mondo si rispondono";
3. l'Analogia, la somma delle prime due che, mostrando le somiglianze visibili e quelle di relazione, indica un numero infinito di parentele tra le cose;
4. La Simpatia, quando le parti che entrano in contatto risuonano per "trasformare" le cose. È nel "gioco delle simpatie" che "tutte le parti ... si tengono insieme e comunicano tra loro senza soluzione di continuità" (Foucault, 1998, p. 28).

La comparazione rappresentava il metodo con cui costruire la conoscenza attraverso l'intuizione e la deduzione. Ma dal XVII secolo in poi, con l'affermarsi del metodo scientifico, solo due tipi di comparazioni vengono accettate: misura e ordine (Foucault, 1998, p. 53). Questi due criteri, infatti, permettono di transitare da un termine all'altro attraverso passaggi precisi: si stabilisce

un'unità di misura; si stabilisce un ordine; si fissano gli elementi (a, b, c, ecc.); si fa il confronto, e infine, si identificano delle serie (Foucault, 1998). Il metodo consiste nel riportare una serie di misure, dalle più semplici alle più complesse, basate su gradi di differenza. L'abbandono dell'osservazione della somiglianza rappresentò una transizione fondamentale rispetto al modo in cui la conoscenza venne da quel momento in poi "costruita":

Il carattere assoluto che riconosciamo a ciò che è semplice non riguarda l'essere delle cose, ma piuttosto il modo in cui esse possono essere conosciute. Una cosa può essere assoluta secondo una relazione, ma relativa secondo le altre; l'ordine può essere allo stesso tempo necessario e naturale (in relazione al pensiero) e arbitrario (in relazione alle cose), poiché, a seconda del modo in cui la consideriamo, la stessa cosa può essere collocata in punti diversi del nostro ordine. (Foucault, 1998, p. 62)

Per il pensiero occidentale, ciò ha significato abbandonare l'osservazione a favore di un'analisi fatta solo in termini di identità e differenza, riducendo il metodo della comparazione all'unico obiettivo di creare ordine: non tanto "rivelare l'ordine del mondo" quanto "dare ordine al pensiero" (Foucault, 1998). Ancora oggi, l'idea di somiglianza è per lo più considerata problematica: l'arbitrarietà la rende fragile e sfuggente, e la congruenza tra due fenomeni, pur essendo chiara per un osservatore, può essere difficile da cogliere per un altro. Particolarmente forte è la critica del filosofo Nelson Goodman, il quale osserva che il "giudizio di somiglianza" si basa sempre sulla presenza di specifiche proprietà in una precisa situazione rilevante e importante solo per quel preciso confronto: poiché le due variabili di "rilevanza" e "importanza" possono cambiare rapidamente e una modifica delle circostanze può alterare quella somiglianza (Goodman in Bhatti & Kimmich, 2018, p. 3).

Di recente, tuttavia, gli studi culturali stanno dibattendo sulla possibilità di rivalutare la somiglianza come categoria cognitiva (Bhatti & Kimmich, 2018). In linea con questo approccio si pone anche la seguente proposta di incontro interculturale.

5.1 Un modello di dialogo interculturale attraverso la somiglianza

Il presente studio desidera aprire un dibattito nell'ambito dell'educazione interculturale rispetto all'approccio della somiglianza. Si sostiene che, proprio per la sua mancanza di confini definiti, le somiglianze possono rappresentare un modo originale di pensare: pensare in termini di somiglianze è impreciso, eppure ha la qualità, per parafrasare il riferimento alla *simpatia* fatto da Foucault, dell'attrazione. E l'attrazione produce a sua volta una percezione di vicinanza (Bhatti & Kimmich, 2018 pp. 9-13). La diversa percezione si spiega con il fatto che nella somiglianza, rispetto alla differenza, la distanza tra due elementi si trasforma; quindi, "le entità percepite come simili" possono ora avvicinarsi (Hahn et al., 2003 in Bhatti & Kimmich, 2018, p. 5).

In un laboratorio in classe di ricerca sui giochi tradizionali nelle diverse regioni del mondo, ad esempio, il trovare analogie anche tra culture che si percepiscono lontane, il renderle meno diverse, in qualche modo le avvicina: se scopro che anche nella regione di origine del mio compagno proveniente da una famiglia con passato migratorio vi sono pratiche ludiche, paesaggi tradizionali, usi e costumi, simili ai miei, quel luogo e quelle persone che solo immagino sono meno distanti (Berti, 2023a). Questo tipo di esperienza, fatta in classe nel laboratorio attorno ai giochi tradizionali, contribuisce ad abbattere confini in quanto, nell'approccio della somiglianza, oggetti precedentemente considerati separati possono essere scoperti come non più così diversi, se non addirittura "quasi uguali" (*Fastgleichheit*) (Bhatti e Kimmich, 2018, p. 9). Nella pratica dell'educazione interculturale, l'attenzione alla somiglianza consente, dunque, di spostare l'attenzione dagli elementi culturali di nazione, etnia e religione, enfatizzando al contrario le intersezioni tra le culture.

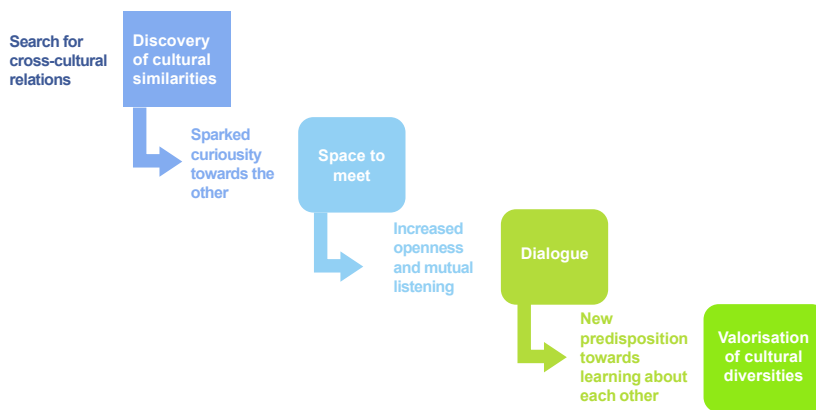


Fig. 1 – Modello di incontro interculturale attraverso l'approccio della somiglianza (Berti, 2023b, p. 148)

Nel modello qui illustrato, si suggerisce come sia proprio la ricerca di relazioni cross culturali a permettere di scoprire le somiglianze, che a loro volta producono curiosità verso l'altro. Quando questo accade si apre uno spazio di incontro caratterizzato da una maggiore apertura e ascolto reciproco. Solo in questo momento può avvenire il dialogo perché vi è una nuova disposizione a conoscersi a vicenda. Ecco allora che la valorizzazione delle diversità culturali non è il punto d'avvio dell'azione interculturale ma il punto d'arrivo. In altre parole, andare alla ricerca di elementi delle tradizioni — ovvero elementi propri dei patrimoni culturali immateriali — comuni a più culture in più regioni fa emergere un paesaggio di somiglianze che incuriosisce e apre uno spazio di incontro in cui può prendere forma il dialogo.

Questa prospettiva propone, dunque, di considerarle la diversità culturale accanto a un'altra categoria, così da smentire la rigida separazione delle culture, smorzare dicotomie, *saltare muri*. Come osservato da Bhatti, infatti, l'approccio della somiglianza enfatizza il principio del "così ... come" (*sowohl ... als auch*), invece di "oppure" (*entweder ... oder*) (Bhatti & Kimmich, 2018, p. 7), aprendo nuove e maggiori possibilità di affrontare la complessità del contesto multiculturale, rispetto ad approcci incentrati sulle differenze (Bhatti & Kimmich, p. 15).

La ricerca della somiglianza implica una necessaria attitudine a esplorare le relazioni tra due o più oggetti più che gli oggetti stessi. Come ricordato da Baumann, questo comporta guardare alla cultura come un processo “in the making”: non solo trasmessa di generazione in generazione, ma caricata di valore a partire dalla percezione che i singoli le conferiscono (Baumann, 1999). La dimensione soggettiva, le attribuzioni di valore e la scoperta di “pattern che connettono” (Bateson 1979), sono al centro di questo tipo di ricerca. Tradotto nel contesto della ricerca in classe, ogni bambino ed ogni bambina è soggetto narrante e contribuisce alla costruzione di significati condivisi.

Tuttavia, come emerso nel corso del dibattito postcoloniale, dalla fine degli anni Ottanta, le culture non sono entità rigidamente separate: al contrario, comprendono spazi intermedi, spazi ibridi, che ne rendono sfumati i confini (Bhatti & Kimmich, 2018). Tali spazi sono percepibili, ad esempio, quando si esplorano zone di confine, in cui le pratiche tradizionali presentano somiglianze, se non indubbie corrispondenze. I dialetti, le forme dell’artigianato, le tradizioni culinarie, le arti performative, le fiabe e i racconti popolari, le pratiche ludiche, sono parte del patrimonio culturale immateriale che, come espresso dalla Convenzione UNESCO 2003, se da una parte è espressione della diversità culturale e della creatività umana, dall’altra va riconosciuto a livello non solo nazionale, ma anche regionale e subregionale. In questo senso, la Convenzione sul Patrimonio Immateriale ha segnato un vero e proprio cambio di paradigma, riconoscendo come la diversità culturale sia legata alla comunità che abita un territorio, non solo a livello nazionale, ma anche regionale e subregionale. Inoltre, in questo cambio di paradigma, rispetto alla Convenzione del 1972 riferita alla protezione del patrimonio culturale e naturale, viene riconosciuto che portatori di patrimonio sono le comunità, i gruppi e gli individui: sono loro che per primi detengono un sapere che non può solo essere rivendicato “dall’alto”, ovvero dalle sovrintendenze o dai ministeri. Una volta che gli individui sono stati riconosciuti come soggetti e attori patrimoniali, diventa significativo, da un punto di vista dell’Educazione al Patrimonio, partire proprio dalla percezione dei singoli e dal loro essere negoziatori “di significati e valori” culturali (Bortolotto, 2008, p. 28) anche rispetto al patrimonio materiale e naturale presente su un territorio.

Il mio suggerimento, dunque, è quello di superare l’impasse dell’educazione interculturale, spostando l’attenzione dalla cultura al patrimonio. Con

questa nuova prospettiva attuiamo un “cambiamento di visuale” — per usare un’espressione di Bhabha (1994) — necessario a comprendere la porosità di un territorio multiculturale, in cui sono presenti somiglianze oltre che diversità. Una pratica di educazione interculturale nella scuola può allora diventare quella di cercare di tracciare linee di somiglianze tra le culture, che vadano a superare, non solo metaforicamente, i confini delle nazioni, così da evitare quel rischio accennato in precedenza di evidenziare eccessivamente la diversità. I giochi e le pratiche ludiche, dei/delle bambini/e e degli/delle adulti/e, ad esempio, permettono di osservare incredibili somiglianze, anche in regioni molto distanti tra loro e in epoche diverse. Scoprendo “famiglie di giochi” presenti nel mondo, si pone l’attenzione dei/delle bambini/e sugli elementi di somiglianza, facendo così emergere l’universalità dell’esperienza ludica. La varietà di giochi appartenenti alla stessa famiglia, espressione della ricchezza delle diversità culturali, è osservata sottolineando non le nazioni ma le appartenenze regionali, come anche le migrazioni e le trasformazioni da una regione all’altra, così da lasciar emergere uno “spazio condiviso” tra le culture. Prendiamo, ad esempio, il gioco del “Non t’arrabbiare”. Una ricerca in classe porterebbe a scoprire che il gioco è diffuso in più regioni del mondo, che prende nomi diversi, che a volte cambiano la forma del tabellone o delle pedine, come anche alcune regole. Si scoprirebbe che ha origine nella penisola indiana, che prevedeva un tabellone cruciforme di stoffa, che il gioco “è migrato” assieme ai suoi giocatori, mercanti e marinai, arrivando nel nord Europa alla fine dell’Ottocento, ecc.

L’osservazione di quello che ho chiamato lo “spazio condiviso del gioco” (*shared space of play*) mi ha portato a elaborare un modello di incontro interculturale che suggerisce come l’emergere delle somiglianze contribuisca a riconoscere e valorizzare le diversità culturali (Berti, 2023b). La ricerca delle somiglianze, tuttavia, implica una necessaria attitudine a esplorare le relazioni tra due o più oggetti. Ed è proprio nella scoperta di queste relazioni che emerge una vicinanza che permette l’incontro e fa nascere la curiosità verso l’altro, andando oltre i propri pregiudizi (Bhatti & Kimmich, 2018).

6. Conclusioni

Il presente contributo identifica i principali limiti dell'educazione interculturale nella tensione tra universalismo e pluralismo culturale, nel tentativo di mantenere un equilibrio tra i principi di universalità degli esseri umani, da una parte, umani e delle loro diversità culturali, dall'altra (UNESCO, 2006). Tale tensione è spesso irrisolvibile, in quanto, nella pratica, il peso dato all'aspetto della diversità culturale è spesso maggiore (Gorski, 2008). Tale squilibrio porta al paradosso che le differenze — definite principalmente in termini di nazionalità, etnia e religione (Baumann, 1999) — tendono a essere enfatizzate ancora di più, sottolineando, ad esempio, l'origine degli alunni con un background migratorio (Gogolin et al., 2018).

Come osservato da Baumann, la cultura d'origine, che plasma gli individui nell'infanzia, e le numerose culture assorbite durante le esperienze di vita non sono in opposizione tra loro, ma fanno entrambe parte degli individui. Tuttavia, il modo in cui ci riferiamo alla cultura rivela spesso una "doppia competenza discorsiva": ci riferiamo alla cultura, a volte, come a qualcosa di fisso e statico, altre come a qualcosa di plastico e adattabile (Baumann, 1999, pp. 93-94). La consapevolezza di questa doppia competenza discorsiva rappresenta, quindi, un punto di partenza per aiutare gli insegnanti a superare la rappresentazione essenzialista delle altre culture, veicolo di luoghi comuni o pregiudizi. L'esplorazione delle somiglianze tra le culture, a sua volta, rappresenta un potenziale strumento per la pratica interculturale, atto a contribuire a ridurre i processi di Othering e favorire l'incontro.

Bibliografia

- Aguado Odina, T. & Del Olmo, M. (a cura di). (2009). *Intercultural education: Perspectives and proposals*. Del Olmo Pintado.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflectiosn on the Origin and Spread of nationalism*. Verso.
- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural turns: New orientations in the study of culture*. De Gruyter.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. E.P. Dutton.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic and religious identities*. Routledge.
- Berti, F. (2023a). Il filo che lega il gioco nel mondo: Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 241–256.
- Berti, F. (2023b). *The shared space of play: Traditional games as a tool of intercultural education*. Lit Verlag.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhatti, A. (2014). “Cultural similarity does not mean that we wear the same shirts”: Similarity and difference in culture and cultural theory. Interview with Anil Bhatti. *Word and Text: A Journal of Literary Studies and Linguistics*, 4(2), 13–23.
- Bhatti, A. & Kimmich, D. (a cura di). (2018). *Similarity: A paradigm for cultural theory*. Tulika Books.
- Bortolotto, C. (2008). *Il patrimonio immateriale secondo l'UNESCO: Analisi e prospettive*. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural diversity. A guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7–30.
- Eco, U. (2013). *Dire quasi la stessa cosa: Esperienze di traduzione*. Bompiani.
- European Commission (2022). *Action plan on integration and inclusion 2022-2027*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/ec-reveals-its-new-eu-action-plan-integration-and-inclusion-2021-2027_en
- Foucault, M. (1998). *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane*. Rizzoli.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U.

- (a cura di). (2018). *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I., and Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Barbara Budrich.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525.
- Gundara, J. (2015). *The case for intercultural education in a multicultural world*. Mosaic Press.
- Huntington, S. P. (1996), *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon and Schuster.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mitchell D. (2017). *Diversity in education: Effective ways to reach all learners*. Routledge.
- Nigris, E. (a cura di). (2015). *Pedagogia e didattica interculturale: Culture, contesti, linguaggi*. Pearson Mondadori.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale*. Laterza.
- Portera, A. & Grant, C. A. (a cura di). (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer un Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preston, P. W. (1996). *Development theory: An introduction*. Blackwell.
- Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (a cura di), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207–221). Lawrence and Wishart.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Shimada, S. (2006). Cultural differences and the problem of translation. In R. Rottenburg et al. (a cura di). *The making and unmaking of differences: Anthropological, sociological and philosophical perspectives* (pp. 83–96). Transcript Verlag.
- UNESCO (2003). *Convenzione internazionale per la Salvaguardia del patrimonio Culturale Immateriale*. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-IT-PDF.pdf>