

Maria Giovanna Onorati Furio Bednarz Giorgio Comi

Il professionista interculturale

Nuove competenze nella società del cambiamento



I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>



Carocci editore

I

Le competenze interculturali
nella società degli individui

di *Maria Giovanna Onorati*

La competenza interculturale nella società tardo moderna

Una società può essere definita “liquido-moderna” se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure.

Z. Bauman, *Vita liquida* [2005], Laterza, Roma-Bari 2006, p. vii

[...] eccomi finalmente in marcia, una volta tanto, con gente completamente diversa dai compatrioti coi quali sono condannato a passare tutti i miei giorni, se non altro persone di un altro colore, che non camminano come noi, non salutano e non ridono come noi, che forse non odiano e non amano come noi, che in ogni modo non hanno mai sentito parlare dei nostri più illustri concittadini e non hanno idea dei nostri principi e dei nostri santi e quindi, molto probabilmente, gente che mi piace. E ora che il destino, contro ogni aspettativa, ha messo quei tre sulla mia strada, bisogna che senza indugio io ne tragga tutto il frutto possibile perché le nostre relazioni saranno di breve durata.

W. Elsschot, *Fuoco fatuo* [1946], Iperborea, Milano 1992, p. 23

Il concetto di competenza interculturale acquista particolare rilevanza se considerato all'interno di un quadro di analisi, come quello che ci accingiamo a delineare, capace di far luce sulle differenze e sulla discontinuità, che sempre più caratterizzano lo scenario sociale e culturale contemporaneo e che sono a monte dell'emergere di nuove forme di disgregazione sociale e di nuovi saperi, di nuove configurazioni culturali, e, di conseguenza, di nuovi bisogni. Nel caso della competenza interculturale, il profilarsi di un bisogno formativo orientato allo sviluppo di un sapere esperto, fondato sulla valorizzazione conoscitiva

dell'esperienza della differenza come presupposto indispensabile alla costruzione di una relazione solidale *con* l'altro diverso, è una questione di interesse non solo pedagogico, ma anche – ed eminentemente – sociologico. Da Weber in poi, infatti, la sociologia si è data come obiettivo principale la *comprensione* di quell'ampio campo di possibilità che hanno determinato il prodursi di certi fenomeni sociali e dei concomitanti saperi che li hanno legittimati (Weber, 1958). Inoltre, l'emergere di un sapere esperto attento alle differenze rimanda all'emergenza di nuove necessità sociali, a cui l'educazione è chiamata a rispondere in ragione della sua costitutiva funzione di socializzazione (Durkheim, 1973, p. 73). L'idea di prevedere che un certo tipo di *sapere* sia parte integrante del background formativo di alcune figure professionali particolarmente esposte alle differenze e lo sforzo di declinare tale sapere nei termini operativi delle competenze, sono presupposti che attengono strettamente al compito riflessivo delle scienze sociali: attraverso questa riflessione, le scienze sociali si rimettono al servizio del bisogno di fondare eticamente una socialità in preda ai processi di incessante trasformazione che hanno caratterizzato la società moderna e tardo moderna come mutevole, instabile e sempre più contraddistinta dalla coesistenza di orizzonti umani e simbolici differenti. Questa specifica connotazione ha sancito il bisogno di una nuova alleanza tra società e bisogni formativi nel segno di un'educazione de-istituzionalizzata e capace di integrarsi con i sempre più mutevoli contesti di vita, dimostrando di saper stare al passo con i cambiamenti. Già Mannheim (1951) ravvisava la cifra della società moderna proprio nel superamento della compartimentalizzazione dell'educazione attraverso un modello integrale di curriculum che andasse nella direzione dell'educazione degli adulti, della post-educazione, della ri-educazione. Prendendo atto dei cambiamenti radicali che investivano i rapporti sociali, dichiarava che l'efficacia del sapere e degli apprendimenti sarebbe sempre più dipesa da come si fosse riusciti a collegare l'esperienza sempre nuova «al fondamento individuale preesistente» (ivi, p. 88) e ciò sarebbe stato possibile solo attraverso un ideale educativo capace di formare una nuova coscienza sociale preparata al cambiamento. Nelle parole di Mannheim:

In una società in mutamento come la nostra può esser d'aiuto soltanto una educazione al mutamento. Quest'ultima consiste in una preparazione adogmatica della mente, che permette alle persone di non essere trascinate dalla corrente degli eventi che mutano, ma di farvi fronte (ivi, p. 93).

La *mente adogmatica* presuppone consapevolezza e senso critico, due attitudini che permettono ai saperi esperti e alle competenze acquisite attraverso l'educazione formale, di stare al passo con un quadro di riferimento mutato e mutevole delle società multietniche, nelle quali la complessità e le differenze non sono dovute più soltanto alla stratificazione sociale presente in uno stesso scenario culturale, quanto piuttosto ai divari sempre più marcati tra persone socializzate a culture e tradizioni diverse, caratterizzate da differenti gradi di istruzione e profili di competenze non sempre riconoscibili e trasferibili, e, di conseguenza, con capacità differenti di integrazione nel contesto in cui vivono.

Alla luce di questa situazione, si delineano nuove necessità sociali, quali: facilitare l'inserimento degli individui in una società strutturalmente caratterizzata da questi fattori di complessità; l'acquisizione di una serie di competenze che favoriscano la capacità di accesso ai servizi e alle risorse, che medino nei processi di incomprensione e fallimento comunicativo, che attivino nei singoli capacità trasformative delle proprie enciclopedie in vista di un bisogno di adattamento e sviluppo di un'identità indipendente. Si tratta solo di alcune necessità indispensabili a un processo di integrazione che si profila come complesso, che non può essere affidato all'estro o alla sensibilità personale, ma richiede un sapere *esperto*, che mobiliti l'educazione e la società intera.

La definizione di competenza interculturale su cui si fonda questo volume è formulata in modo tale da rispondere a questo complesso di bisogni riassumibili nel concetto di approccio esperto della differenza. Si tratta di una definizione ampia, riferita alla *capacità da parte degli individui di una mobilitazione culturalmente consapevole di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori, che li abiliti ad affrontare situazioni problematiche mutevoli e non familiari, derivanti dall'incontro con persone socializzate ad una cultura diversa, nell'intento (comune) di trovare soluzioni nuove e condivise* (Onorati, Bednarz, 2010a, p. 46; 2010b, pp. 58-9). È una definizione che delinea una competenza chiave, non riducibile ad uno specifico campo professionale, ma rientrante in quel repertorio di conoscenze che ognuno di noi si porta dietro e che sono in gran parte inseparabili dall'esperienza pratica e dai propri vissuti di socialità.

Affrontare in maniera *efficace e appropriata* fattori imprevisti (e imprevedibili) originati dall'imbattersi in modi di pensare, agire, parlare, comunicare differenti, che irrompono nel nostro pensiero abi-

tuale e con ciò interrompono il ripetersi (spesso inerziale) di schemi pratici d'azione già noti; il dover mediare tra le diverse configurazioni culturali in atto in situazioni del genere sono azioni che richiedono il dispiegamento di una serie di abilità (*skills*). Tali abilità, per dar luogo ad un agire sociale razionale, devono risultare *appropriate* ad almeno due dimensioni fondamentali: quella dell'adeguatezza dell'azione agli scopi perseguiti, e quella dell'adeguatezza ai valori che guidano il reciproco agire, che vuol dire essere in grado di riconoscere la specificità dei contesti e delle cornici simboliche entro cui si inserisce l'azione. Proprio questa capacità di *appropriatezza* rimanda ad un quadro cognitivo multidimensionale, che comporta il saper individuare i nodi critici, focalizzare la molteplicità dei fattori in gioco, accedere al repertorio di conoscenze disponibili per gestire una situazione inattesa, tentare combinazioni inedite in vista di soluzioni condivise. Si tratta di un *saper (ri)conoscere* che va ben oltre l'esercizio di una *skill* e che si configura come vera e propria competenza chiave che presuppone anche l'acquisizione di certa consapevolezza sociologica. Quest'ultima, infatti, comporta la capacità di mettere a fuoco i processi di cambiamento che hanno investito i rapporti sociali e, in particolare, i vincoli solidali, offrendo un corredo di consapevolezze critiche soprattutto rispetto ad alcune contraddizioni strutturali che contraddistinguono quest'epoca di globalizzazione e di neoliberalismo, *in primis* la dipendenza del mercato dagli stranieri, da una parte, e la xenofobia dilagante sostenuta e fomentata dalla cultura dei respingimenti, dall'altra.

La società contemporanea è il frutto del radicalizzarsi di processi che hanno contraddistinto la modernità, quali l'accelerazione del mutamento, l'innovazione come regola, l'assottigliarsi dell'esperienza a fronte di un incremento esponenziale di novità, l'eccesso di individualizzazione fino al paradosso esistenziale del dover trovare *soluzioni biografiche a contraddizioni sistemiche* (Beck, 2000). In effetti, dal momento che le contraddizioni si continuano a produrre socialmente, ad esempio la ridotta capacità delle istituzioni e dell'economia, di promuovere integrazione e mobilità sociale, ma le conseguenze gravano esclusivamente sul processo di autodeterminazione del singolo, quest'ultimo si trova sempre più costretto ad una condizione di solitudine morale, messo di fronte ad un'esistenza interamente costellata da scelte e dilemmi. Questi fattori strutturali hanno a loro volta effetti strutturanti, produttivi di «irresponsabilità organizzata» (Bauman, 2008, p. 17), con conseguenze sulla coesione sociale, sul senso di identità, sulla fiducia e, alla fine, sul concetto stesso di conoscenza.

I.2

Legami sociali e responsabilità nella tarda modernità: dall'individualizzazione alla solitudine morale

In epoca tardo moderna – o di modernità radicale – l'approccio interculturale si configura come possibile occasione di ricomposizione dell'identità sempre più frammentata e di rielaborazione dell'esperienza come luogo di costruzione di senso soggettivo e sociale.

Tratto distintivo della società moderna è l'*individualizzazione*, vale a dire la tendenza a concepire i propri membri come degli individui. Questo processo è parte di quel più ampio processo di emancipazione del singolo cominciato con l'affermarsi di una serie di principi libertari riguardanti la persona nei termini di *diritti universali*, ma anche con l'imporsi del principio di mobilità sociale introdotto dalla divisione del lavoro propria del modello economico-produttivo capitalistico, in particolare dalla divisione tra famiglia e impresa. L'avvio di questi processi ha fatto sì che l'identità fosse non più un "dato", l'emanazione naturale dalla collocazione sociale, né un destino, ma un "compito" che spetta all'individuo, per cui *non basta più essere ciò che si è, ma bisogna diventare ciò che si è* (Bauman, 2008). In una prospettiva particolarmente *preoccupata*, com'è quella post-modernista espressa da Bauman, quest'oggettivazione a se stessi del proprio *Io* come progetto, come costruzione del proprio sé, ha segnato il principio di una personalizzazione del processo di autorealizzazione, con conseguente allentamento dei legami sociali solidi e solidali, fino ad un'evanescenza della soggettività morale. La radicalizzazione in senso liberistico del concetto liberale dell'identità fondata sulla libertà di scelta, per effetto della crescente centralità del mercato e di uno spostamento dell'asse economico dalla produzione al consumo, ha finito col mettere al centro della scena sociale un individuo solo, compulsivo, senza legami, impoverito e mercificato, avviando un processo di smantellamento dell'aggregazione sociale. Infatti, mentre agli albori della modernità, il processo di autoaffermazione era ancorato al radicamento del singolo entro raggruppamenti sociali, quali la classe, il ceto, il genere, che stabilivano le soglie di accesso alle risorse socialmente disponibili, e influivano pesantemente sulla gamma di scelte operabili dall'individuo, nella tarda modernità, il progressivo allentamento dei legami sociali, ha fatto sì che questo radicamento del progetto di costruzione del proprio sé non trovasse altri ancoraggi al di fuori dell'individuo, che assurge ad ultima autorità morale. Si produce, così, quel paradosso etico, enunciato da

Beck, di iper-responsabilizzazione degli *individui sempre più individualizzati* e sempre più costretti a compiere delle scelte in una condizione di solitudine morale (Bauman, 2008).

Nell'attuale fase della modernità, lo sviluppo di una coscienza riflessiva di sé caratterizzata da un'attitudine interculturale può concorrere a restituire consistenza e fondamento etico al relativismo che ha investito il processo di autorealizzazione e, più in generale, di donazione di senso soggettivo all'esperienza. In particolare, attraverso un lavoro educativo di tipo *esplorativo e riflessivo di costruzione intersoggettiva del sé*, è possibile far emergere una *ritrovata comunanza, proprio nella consapevolezza del comune destino* che attanaglia l'uomo contemporaneo, vale a dire il dover ricucire il progetto riflessivo di costruzione del proprio sé a quell'inderogabile, seppur eroso, senso di responsabilità per l'altro a fondamento di qualunque progetto di convivenza civile. Ma soprattutto, valorizzare in termini di *competenza interculturale* un approccio consapevole, efficace ed appropriato all'esperienza della differenza costituisce un antidoto al processo di disgregazione, fino alla liquefazione, dell'identità, proprio grazie al ri-radicalamento nel concreto della relazione con l'altro che esso si propone. In una prospettiva interculturale competente, lo *spiazzamento* provocato dall'imbattersi nelle differenze culturali può costituire il punto di partenza per un lavoro riflessivo ed autoriflessivo, teso a restituire la continuità e lo spessore della "biografia" ad una soggettività "palinsesto", in cui c'è sovrapposizione di esperienze frammentarie ma non sviluppo.

La categoria del *mutamento come regola* che ha contraddistinto la modernità ha radicalmente modificato il concetto di esperienza: moderna è quella società che si riconosce nei tratti del *sempre nuovo*, con l'effetto di un'accelerazione del tempo senza precedenti. L'accelerazione imposta dalla modernità ha «abbreviato gli spazi dell'esperienza» privandoli della loro stabilità e della loro capacità di sedimentazione nella memoria (Koselleck, 1986), per cui si assiste allo scacco di qualunque aspettativa fondata sul passato (Jedlowski, 2008, p. 75). Tale accelerazione ha moltiplicato le sfere di senso fra cui si muove l'individuo, così da dar vita a quel pluralismo cognitivo che caratterizza la modernità che ha finito per imporre *la relatività come regno delle infinite possibilità*, per cui ogni azione si configura come potenziale nuova sperimentazione e possibile occasione di messa in questione e ripensamento.

E allora ci si chiede: che forma assume l'esperienza nella vita contemporanea? In che misura essa si connette al sapere? E in che misura

il concetto di *esperienza* è solidale con quello di *esperto* e, dunque, con il senso di affidabilità e fiducia che questo *status* infonde? L'irrompere della modernità, il portato di differenziazione (sociale, culturale, degli stili di vita) e di discontinuità determinato dall'accelerazione del mutamento imposto dalla tecnica e dal *sempre nuovo* divenuto paradigma dominante dell'agire quotidiano, ha comportato una progressiva erosione dell'esperienza intesa come *attraversamento* (*Erfahrung*) di vicende che si accumulano, si sedimentano e si connettono in un quadro di continuità, sì da produrre memoria, senso, storia, «la propria storia» (Reggio, 2010, p. 18). Ne è conseguita una perdita, innanzi tutto della capacità di padroneggiare quel sapere derivante dal sedimentarsi di esperienze caratterizzate da coerenza e continuità, che è ciò a cui riconosciamo lo status di *esperto*.

Oggi, infatti, l'accelerazione e l'intensificazione degli stimoli a cui gli individui sono esposti, fanno sì che «l'intensità dell'esperienza sia proporzionale al suo grado di immediatezza» (ivi, p. 20). A questo si aggiunge una tale diversificazione e discontinuità dei contesti da rendere questi vissuti della coscienza frammentari e scarsamente conciliabili entro un quadro coerente di significato. Inoltre, l'irrompere della virtualità nella vita quotidiana ha moltiplicato esponenzialmente le esperienze possibili, sganciandole dai contesti spazio-temporali reali e rendendole accessibili a un numero potenzialmente illimitato di soggetti, producendo quell'effetto di espropriazione del senso dell'esperienza ai suoi reali protagonisti, che Thompson chiama «dissequestro dell'esperienza» (Thompson, 1998, pp. 313-21). Questo processo, inseparabile dallo sviluppo e diffusione delle tecnologie della comunicazione, ha accentuato la crescente divaricazione tra la cultura oggettiva incorporata negli oggetti attraverso la tecnica, e quella soggettiva, di cui si appropria il soggetto quando fa esperienza degli oggetti; quest'ultima, infatti, è destinata a diventare sempre più sganciata dal sapere oggettivo, in quanto sempre più limitata al mero azionamento dell'oggetto stesso.

Questa divaricazione tra trionfo della cultura oggettiva e impoverimento di quella soggettiva, che Simmel considerava intrinseca alla cultura moderna (Simmel, 1984, pp. 633-8), fa sì che l'esperienza dell'oggetto sia sempre più immediata e priva di una serie di operazioni concrete da svolgere *assieme all'oggetto* stesso; ne consegue che la conoscenza dei suoi meccanismi pratici di funzionamento da parte del soggetto risulta sempre più esigua, in favore di un *know-how* sempre più intellettualizzato e finalizzato al mero azionamento di un dispositi-

vo tanto più sofisticato e ricco di cultura oggettiva, quanto più interno e sconosciuto al soggetto.

1.3

Smantellamento dell'aggregazione e frantumazione dell'esperienza: come ridare un senso a questa storia?

Come già accennato, la frantumazione dell'esperienza è un processo solidale con l'assetto economico della modernità e con il suo evolversi in senso globalizzato. L'estromissione dalla vita pratica delle cose e il concomitante dissequestro dell'esperienza operato dalle tecnologie e dai saperi artificiali, hanno fatto sì che l'esperienza diventasse accessibile a tutti come non mai, grazie alla creazione di scenari sincretici – gli *etnorami*, i *mediorami*, i *finanziorami* di cui parla Appadurai (2001) – che trascendono i luoghi specifici entro cui quell'esperienza si è originariamente prodotta ma al tempo stesso l'hanno resa sempre più evanescente e sfuggibile, parte dei flussi generati dal processo di globalizzazione della produzione, dello scambio e del consumo di beni. D'altra parte, la società della produzione, fondata sull'industria, con il mercato come «organo sensorio» (Jedlowski, 2008, p. 80) e i manufatti come suo ambiente, ci voleva stabili e prevedibili, radicati entro quei collettivi sociali funzionali alla produzione; la società dei consumi, invece, fondata sul mercato, con il *consumo* come suo organo sensorio e un mondo di segni che prende il posto dei manufatti come suo ambiente, ci vuole svincolati, soli, in preda a bisogni tanto provvisori quanto compulsivi e pronti ad esaurirsi velocemente in beni privi di quella *durevolezza* che contrasta con la massimizzazione dei profitti, ma che allude anche al perdurare che crea legame. D'altronde, la globalizzazione ha significato trionfo della mobilità, strutturale e simbolica, degli individui e delle merci, ma anche deterritorializzazione e perdita di cornici sociali, provvisorietà e profilarsi di un nuovo concetto di identità tutto giocato sul paradosso etico del crescente bisogno tanto di libertà quanto di sicurezza.

Questo complesso di fattori, a monte di quel fenomeno che Bauman definisce «smantellamento dell'aggregazione» (Bauman, 2006a, p. 165), è un esito radicale dell'individualizzazione dell'esperienza inaugurato dalla modernità, per cui la socialità assume la forma di un «individualmente insieme» (Bauman, 2008), una sorta di *voglia di comunità* non più fondata sull'idea di un bene comune o di un'identità comune, ma sul bisogno utilitaristico di creare reti in cui convergano

«interessi comuni»: è la dinamica del *networking* quella che, come dice Sennett (1982), «crea comunità di occasione», che non *prende* tempo e non *perde* tempo, quel tempo così ostile alle accelerazioni imposte dal mercato globalizzato.

E veniamo allora al tempo, concetto fondamentale che entra in gioco non solo nel processo di costruzione dell'identità, ma anche in quello di esperienza, soprattutto dell'esperienza pratica. La pratica, infatti, costituisce una sorta di regno degli automatismi inscindibilmente informato dalla dimensione «tempo», seppur inteso non come divenire lineare del tempo del calendario (astrazione della razionalità scientifica), ma come avvicinarsi non lineare e spesso costellato da incoerenze che è proprio del tempo dell'agire pratico (Bourdieu, 2005). Sicuramente la modernità si è contraddistinta anche per questa sovrapposizione del tempo della razionalità scientifica a quello degli universi di pratica, imponendo a questi ultimi un orientamento lineare e togliendogli la loro natura intrinsecamente rituale:

Il calendario sostituisce un tempo lineare, omogeneo e continuo al tempo pratico, fatto di incommensurabili isole di durata, dotate di ritmi particolari, quello del tempo che stringe o si trascina, a seconda di ciò che se ne fa, cioè a seconda delle funzioni che gli conferisce l'azione che vi si compie (ivi, p. 131).

Con la nascita del processo di *individualizzazione*, vale a dire con l'affermarsi dell'individualità come obbligo ad una progettualità fondata sulla scelta sì da produrre biografia, identità, posizionamento nel mondo, tutti aspetti, questi ultimi, intesi non più come mere emanazioni di caratteristiche ascrivibili, il regno degli automatismi del senso pratico è stato progressivamente sostituito da un'esperienza intesa come un concatenarsi di vissuti soggettivi che agiscono in maniera organica al posto dell'inerzia della tradizione. L'esperienza è divenuta *Erfahrung*, cioè attraversamento di situazioni che produce effetti trasformativi sulla coscienza, *divenire*. E tuttavia, con l'avanzare della modernità e soprattutto con lo sviluppo dei saperi tecnici e delle intelligenze artificiali, questo sentimento dell'esperienza si è ulteriormente modificato in seguito al proliferare dell'esperienza in forme sempre più inedite, sganciate dai contesti spazio-temporali comuni, e irriducibili al già noto:

Il senso dell'*Erfahrung* nella modernità si trasforma nell'idea di esperienza individuale che, abbandonata la dimora comune della tradizione, non può che sperimentare se stessa in una ricerca diversa per ciascuno (Jedlowski, 2008, p. 77).

Questo processo ha finito col rendere l'esperienza tanto più accessibile e coinvolgente, proprio perché avvolta da un'aura di inedito ed eccezionalità, quanto più evanescente e non trasferibile, appiattita sul presente, ridotta a vissuti della coscienza individuali e discontinui (*Erlebnis*). Ma, una volta schiacciata sul presente o su una dimensione troppo specifica, l'esperienza non produce più senso e, meno che mai, senso comune e, dunque, perde la sua funzione di bussola non essendo più in grado di «aiutare nel viaggio della vita» (Bodei, 1991, p. 117). Alcuni dei quesiti a cui questo volume tenta di dare delle risposte partono proprio dalla consapevolezza che oggi si è arrivati ad un tale livello di disgiunzione tra vivere i meri fatti (*fare*), fare esperienza (*agire*) e acquisire conoscenza, che l'esperienza nel senso più (in)formativo del termine risulta più che mai frantumata. Ci si chiede, allora, se e in che misura è possibile restituire spessore e senso progettuale all'esperienza, dandole una valenza conoscitiva, pur partendo dalla condizione di provvisorietà e inconsistenza a cui l'epoca presente la vota. Se è possibile ricomporre il susseguirsi di irrelati atti della coscienza (*Erlebnis*) nella continuità e coerenza di un passare attraverso stati che modificano gli assetti esistenziali (*Erfahrung*), creando memoria e biografia. Ci si chiede se un tale compito delle scienze sociali possa assumere una valenza formativa, traducendosi magari in un ideale educativo che abbia come suo principale obiettivo proprio il ricongiungimento di esperienza e conoscenza, facendo del sapere che ne deriva un orizzonte di senso condiviso, una fonte di ricomposizione di quell'aggregazione smantellata che si è prodotta allorché si è spezzato il legame tra comunanza del genere umano e libertà individuale.

I.4

La competenza interculturale ossia l'educazione al servizio dei bisogni della modernità riflessiva

Il quadro socio-culturale fin qui delineato lascia intravedere il profilarsi di nuove rappresentazioni e nuovi bisogni, a cui l'educazione deve rispondere. Come già evidenziato da Scheler (1926), le società tardo moderne sono caratterizzate, oltre che dall'incremento esponenziale della velocità di cambiamento, anche dalla concomitante emergenza di forme artificiali di conoscenza che l'educazione tradizionale non è più in grado di padroneggiare. Già nella prima metà del secolo scorso Mannheim (1951) evidenziava la necessità di un modello educativo in grado di produrre una conoscenza di tipo "adogmatico", utile alla vita

e principalmente focalizzata sulla gestione del mutamento sociale, un modello educativo non circoscrivibile a fasi istituzionalizzate della vita di un individuo, né ingabbiabili in una struttura rigida, offrendo così i primi chiari spunti su quella che avrebbe preso il nome di *educazione per la vita*. E d'altra parte, il cambiamento è diventato la cifra dei nostri tempi, come conseguenza sia dell'accresciuta mobilità fisica degli individui da un posto all'altro (l'emigrazione è la forma più spettacolare di questo fenomeno strutturale), che del sincretismo simbolico che deriva dall'immediatezza della comunicazione e dalla portata globale del suo raggio di diffusione introdotte dai nuovi media nella società della conoscenza. Questa fluidificazione dello spazio sociale dovuto alla mutevole composizione della società e all'inedito accesso ad universi simbolici estremamente diversificati creati dai media, induce spesso stati dissonanti, che mettono in discussione il nostro mondo fatto di rassicuranti abitudini e che, *interrompendo* la continuità inerziale di una serie di significati dati per scontati su cui fondiamo gran parte del nostro agire quotidiano, inevitabilmente aprono la strada ad un'interrogazione sull'esperienza. Quando quest'*interruzione dei modi di pensare/agire abituali* ha a che fare con le differenze etniche o culturali, l'effetto dissonante che ne deriva può assumere la forma di uno choc culturale che scuote le fondamenta della nostra identità, in quanto mette in discussione la concezione «relativamente naturale» del mondo (Schütz, 1976).

E allora, come restituire l'esperienza alla concretezza dei suoi vissuti e, con ciò, a quel senso pratico che produce conoscenza? Come restituirla al tempo, quel tempo che, come evidenzia Bourdieu, *a causa della sua interna immanenza alla durata* (Bourdieu, 2005, p. 127), è intrinsecamente legato a doppio filo con la pratica ed è presupposto per un ritrovato senso di responsabilità sociale nella società dell'aggregazione smantellata?

Un primo indispensabile passo sarebbe quello di formulare un concetto di sapere competente che ripristini le condizioni per una reintegrazione della complessità sociale nell'agire individuale, che invece risulta sempre più scisso e separato da un sentire comune. In particolare, l'ideale di una professionalità fondata *anche* sulla competenza interculturale, presuppone un concetto di *sapere esperto* inteso in senso ampio, olistico, non come uno specialismo, ma come una sfera dell'agire consapevole in cui si pratica la fiducia attiva e in cui convergono una molteplicità di fattori sociali, come ad esempio: il recupero dell'esperienza come fonte di conoscenza e principio di trasformatio-

ne del sapere disponibile; la riflessività come attitudine costante per l'attribuzione di senso all'esperienza in genere e, nel caso specifico, all'esperienza concreta della differenza ai fini della costruzione dell'identità.

Giddens ci ha insegnato a considerare la riflessività come un risvolto inevitabile della modernità, in particolare del processo di razionalizzazione assiologica (cioè dei valori) che l'ha contraddistinta, per effetto della de-tradizionalizzazione della pratica sociale e dello sradicamento progressivo (*disembedding*) dei rapporti sociali dai contesti di aggregazione locale e, di conseguenza, dalle dinamiche spazio-temporali della presenza. Questo disancoraggio spazio-temporale della pratica sociale, prevalentemente dovuto al progresso tecnologico che ha permesso di separare i luoghi fisici dai contesti delle relazioni sociali, favorendo rapporti tra persone *assenti*, è a monte della disaggregazione dei sistemi sociali. Tale separazione ha comportato, a sua volta, il riordinamento dei rapporti sociali in chiave riflessiva (mostrare, parlare di ciò che si fa, riflettere su come lo si fa), la loro riorganizzazione in forma razionalizzata e standardizzata, con la nascita dei sistemi esperti. La standardizzazione della conoscenza socialmente disponibile in forma di sapere esperto, infatti, stabilendo un valore di scambio universalmente accettabile tra bisogni sociali e capacità di risposta da parte della società, serve a ripristinare una soglia di affidabilità e a compensare i rischi di sfiducia e isolamento che deriverebbero proprio dalla distanza tra i singoli individui (soggetti della pratica sociale) e i sistemi istituzionali. Come evidenzia Giddens:

La riflessività della vita sociale moderna consiste nel fatto che le pratiche sociali vengono costantemente esaminate e riformate alla luce dei nuovi dati acquisiti in merito a quelle stesse pratiche, alterandone così il carattere in maniera sostanziale (Giddens, 1994, p. 46).

Riflessività, dunque, componente essenziale della moderna complessità sociale, se da un lato significa maggiore comprensione dei fenomeni, dall'altro è anche principio di instabilità, proprio perché il monitoraggio continuo degli eventi ha potere strutturante su di essi, interviene, cioè, a modificarli nella misura in cui modifica la coscienza che se ne ha e, di conseguenza, le prassi ad esso rivolte. Tutto ciò determina un'accresciuta mutevolezza, da un lato, e una maggiore consapevolezza della fallibilità del sapere, dall'altro, con ricadute sul concetto stesso di fiducia. In questo scenario, in cui il sapere esperto e la sua capacità di

previsione sono sempre meno fondati sulla ricorsività dell'esperienza e sempre più connessi, invece, ad una comprensione riflessiva dell'esperienza stessa, dove va a collocarsi la competenza, e in particolare la competenza interculturale?

1.5

La competenza interculturale: verso una rifondazione olistica della fiducia

Il paradigma della competenza si è affermato in ambito formativo negli ultimi decenni, di pari passo con il crescente ruolo sociale assunto dalla formazione, in seguito al connubio tra formazione e mercato del lavoro, da un lato, e tra professionalità e globalizzazione della produzione e del mercato, dall'altro, con la concomitante esigenza di standardizzare i saperi esperti di cui il lavoratore si fa portatore. Il concetto di competenza è, infatti, solidale con l'idea di professionalità che si afferma nella modalità produttiva e di organizzazione del lavoro tardo moderna, sempre più avulsa dall'esercizio di una specifica attività entro un determinato contesto e dall'idea di una *maestria tecnica*, ma piuttosto rivolta al concetto di una dotazione di qualità di cui si dispone, sorta di bene sociale trasferibile a situazioni e contesti differenti. Di qui la ben nota definizione di "competenza" – che pure sottende questa analisi – come *insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti*, ossia qualcosa che ha a che fare con l'intera sfera d'azione e di interesse dell'individuo, ma che è, al tempo stesso, sufficientemente autonoma, nella sua formulazione, da concreti contesti di esperienza, sì da rispondere ai bisogni di flessibilità e trasferibilità propri del mercato del lavoro tardo moderno. Questa sua forma ha fatto sì che la competenza si relazionasse in maniera sempre più dialettica all'esperienza, che invece continua ad essere una fonte di apprendimento soggettiva, tendenzialmente frammentaria e imprevedibile, che presuppone l'interruzione della routine e richiede processi di trasformazione in profondità. La competenza formulata e impiegata secondo forme standard, astratte e generali, sta dalla parte della conoscenza sociale disponibile, della trasferibilità. Utilizzando una metafora di Giddens, possiamo dire che la competenza sta dalla parte degli «emblematici simbolici» – di cui la moneta è simbolo per eccellenza – mezzi di interscambio trasferibili indipendentemente dalle caratteristiche specifiche dei soggetti in campo (Giddens, 1994, p. 32), ragion per cui la competenza è divenuta essa stessa una sorta di «moneta di scambio» sul mercato del lavoro globale

(Reggio, 2010, p. 43) e, proprio perciò, parte di quei meccanismi di disaggregazione (*disembedding*) che hanno dato vita ai sistemi esperti che astraggono le relazioni sociali dalle immediatezze del contesto. In questo senso, la competenza si collega a quel sistema di fiducia su cui si fonda il rapporto tra individui e società nell'epoca tardo moderna. La fiducia, infatti, è un meccanismo di controllo sociale che ha funzione compensatoria rispetto all'endemica condizione di *assenza* nel tempo e nello spazio determinata dalla disaggregazione; essa si collega, dunque, alla mancanza di informazione completa sull'espletamento di determinate procedure. Come evidenzia Giddens:

Non vi sarebbe bisogno di dare fiducia a una persona le cui attività fossero sempre visibili e i cui processi mentali fossero sempre trasparenti, oppure a un sistema il cui funzionamento fosse perfettamente noto e comprensibile (Giddens, 1994, p. 42).

La fiducia, tuttavia, non si gioca soltanto sul piano conoscitivo, ma anche su quello morale: avere fiducia non significa soltanto aver fede nella correttezza dei principi astratti, ma anche confidare nella corretta messa in opera di quei principi da parte di singole persone, che ne determinano il corretto funzionamento, rendendo possibili i risultati attesi. La fiducia, dunque, è il meccanismo incentivante che si attiva allorché ci si reca nei cosiddetti «nodi di accesso» all'apparato istituzionale, quei particolari luoghi, attraverso i quali la società eroga i suoi servizi. I nodi di accesso dei sistemi astratti sono «il terreno di incontro degli impegni personali e degli impegni anonimi» (ivi, p. 89), il luogo in cui la natura astratta della fiducia verso conoscenze standardizzate si ricongiunge alla dimensione concreta e attiva della *fidatezza*, che si compie solo in presenza dell'incontro concreto e della relazione. Essi sono i luoghi in cui aspettative soggettive/individuali e risposte istituzionali si incontrano mettendo in campo la componente della «fidatezza», quella dimensione dell'affidabilità che si gioca la partita sul piano della relazione interpersonale e che diventa un anello cruciale della fiducia attiva, in quanto può rinsaldare o infrangere la catena di continuità e corrispondenza tra le aspettative individuali e quelle sociali. I nodi di accesso sono, dunque, in qualche misura, punti «vulnerabili» per i sistemi astratti, in quanto nodi cruciali di revoca o consolidamento e attivazione di fiducia e, di conseguenza, luoghi strategici di possibile ri-radicalamento dei rapporti sociali entro una dimensione spazio-temporale della presenza.

Il lavoro interculturale costituisce, per definizione, uno degli ambiti di accesso strategici al funzionamento dei sistemi istituzionali e alla loro capacità di risposta a bisogni sociali emergenti legati all'integrazione, all'equità, all'accesso alle risorse, e proprio perciò assurge a luogo cruciale di verifica della fiducia. Idealmente, quello del professionista interculturale è un profilo di competenza che dovrebbe avere tra i suoi fini eminenti, oltre che tra i suoi effetti, il consolidamento del grado di fiducia che gli individui accordano ai sistemi istituzionali e, più in generale, tra gli individui stessi, alimentando proprio la «fidatezza», dimensione che ha come suo unico terreno di prova l'esperienza concreta, l'incontro e la relazione tra *persone*. Un'educazione centrata sullo sviluppo di una sensibilità interculturale presuppone, dunque, un'idea di competenza che elegga la riflessività a metodo, l'esperienza della differenza a contesto e la costruzione di una socialità che getta ponti e apre alle differenze (*bridging*) a obiettivo/risultato, nella convinzione, sociologica prima che pedagogica, che un tale approccio abbia il merito di reincorporare (*embed*) i *saperi esperti* nella pratica sociale, favorendo un'esperienza positiva dei «nodi di accesso» a determinati servizi e ponendo, con ciò, i presupposti per un potenziamento dei meccanismi di fiducia attiva alla base della coesione sociale.

Un modello educativo di tipo interculturale aspira a ricollegare il concetto di competenza a quello di esperienza e di riflessione, secondo una modalità che rielabora riflessivamente le azioni reciproche e i comportamenti in termini di culture soggettive. Un tale approccio può rimettere in gioco nei saperi esperti la dimensione dei valori, riconosciuti come costrutti socio-culturali *incorporati*, che agiscono orientando dal profondo i nostri modi di entrare in relazione e che, proprio perciò, esprimono la dimensione più squisitamente umana e relazionale della cultura.

La prospettiva con cui ci si rapporta al nesso tra competenza e valori in un approccio interculturale – e quindi competente – alla differenza, non è né quello di un relativismo inconcludente, né quello di un nuovo idealismo, ma quello di una *rifondazione olistica della fiducia*, per cui i saperi esperti preposti al corretto funzionamento dei sistemi istituzionali funzionano solo attraverso il *corretto operare* degli attori sociali, in particolar modo di quelli preposti a compiti di socializzazione e integrazione, che vanno ripensati proprio nel ruolo di «diffusori di fiducia» (Mutti, 1998) al servizio della società. Questo può avvenire solo in una società disposta a riconoscere una risorsa preziosa e irri-

nunciabile in quell'educazione che lavora allo sviluppo di competenze sociali atte a gestire la complessità, e in quell'importante funzione di orientamento dell'azione sociale svolta dai valori. Questi ultimi, tutt'altro che inutile e ingombrante retaggio di una società vecchia e poco efficace, ma costrutti essenziali al processo di appropriazione soggettiva della cultura e presupposti indispensabili al funzionamento istituzionale della società stessa, vanno rivalutati nella comprensione delle dinamiche di riproduzione sociale al punto da ritenerli componenti essenziali che entrano in gioco anche nell'esercizio di una professione. Il che vuol dire assumere una prospettiva di sviluppo fondata sulla razionalità sociale, che non coincide con quella tecnica, né con quella economica, ma ha dinamiche sue proprie.

Tutto ciò si traduce operativamente in un'azione educativa orientata alla valorizzazione dell'esperienza nel processo di apprendimento, che vuol dire valorizzazione dei fattori tempo, memoria, pratica, socialità, comunicazione, tutti elementi essenziali alla costruzione di una competenza che sia anche costruzione di senso sociale intersoggettivo, di responsabilità, antidoto al processo di liquidazione/liquesfazione della società, di frantumazione dell'esperienza e di dissoluzione dell'identità. L'apprendimento basato sull'esperienza è per definizione trasformativo e cooperativo, fondato sulla strutturale integrazione tra corpo e mente, e soprattutto realizzato prevalentemente nei contesti informali di apprendimento. Dunque, in vista di un ampliamento degli orizzonti della formazione e di un riequilibrio tra i diversi sistemi formativi in una società europea transnazionale e in continua trasformazione, è strategico, ma soprattutto imprescindibile, integrare il paradigma della competenza, quale evoluzione del concetto di professionalità nel contesto della globalizzazione, con quello della valorizzazione dei saperi acquisiti informalmente attraverso l'esperienza.

1.6

Dall'esperienza alla competenza attraverso la riflessione

Ma cosa vuol dire fare esperienza? Anche nel senso comune, l'esperienza è concepita come qualcosa di più del mero trovarsi in mezzo ad una situazione. L'esperienza richiede un certo livello di percezione di questo trovarsi in mezzo e questo avviene solo quando un meccanismo inerziale si interrompe per effetto di una dissonanza, per cui *comincia ad esserci esperienza quando il dubbio si fa strada*. Attraverso l'esperienza il soggetto avvia un processo di umanizzazione del suo rapporto col

mondo, in quanto connota il semplice *fare* come azione dotata di senso, fatta di significati comunicabili e socialmente riconoscibili. Dunque l'esperienza è sempre inscindibilmente legata all'*agire* (quel fare dotato di senso, socialmente fondato e orientato al suo scopo, di cui parlava Weber), ma è anche fonte di un sapere che si sedimenta nel reiterarsi di schemi di azione ritenuti efficaci in situazioni simili, che nel tipizzarsi, prima, fino all'istituzionalizzarsi, poi, producono sapere esperto.

E tuttavia, come evidenziato da Scheler (1926), le società tardo moderne sono caratterizzate, oltre che dall'incremento esponenziale della velocità di cambiamento, anche dalla concomitante emergenza di forme artificiali di conoscenza che l'educazione tradizionale non è più in grado di padroneggiare. Per produrre una mente adogmatica preparata ai cambiamenti, c'è bisogno di un'educazione che si intrecci profondamente con le dinamiche concrete e mutevoli dell'esistenza e che ne abbia portata e durata, configurandosi come *educazione per la vita*. Un'educazione che sappia fronteggiare la fluidificazione dello spazio sociale e i suoi inevitabili effetti dissonanti, che mettono in discussione il "nostro" mondo – quello fatto di pensieri abituali su cui fondiamo gran parte dell'agire quotidiano – e che Jarvis definisce stati *disgiunturali*: è disgiunturale quella situazione in cui non vogliamo o non possiamo conformarci alle aspettative riposte in noi e questo ci dà imbarazzo perché tradisce una certa ignoranza (Jarvis, 2007, p. 7). Quando questa dissonanza ha a che fare con le differenze etniche o culturali, l'effetto disgiunturale può assumere la forma di uno choc culturale, qualcosa che scuote le fondamenta della nostra identità, mettendo in discussione la concezione *relativamente naturale* del mondo.

E tuttavia, ogni situazione disgiunturale ha, secondo Jarvis, un potenziale di apprendimento in quanto può avviare un processo trasformativo che investe l'agire sociale nella sua interezza: la sensazione (dal disagio al tentativo di accomodamento), la persona (rimestare le proprie conoscenze alla ricerca di risorse cognitive, emotive, relazionali) e la situazione sociale (intervento attivo per riportare la situazione ad una condizione di familiarità e controllo).

Dunque, in un'epoca in cui siamo continuamente esposti a potenziali esperienze di apprendimento (ivi, p. 5) specialmente a causa del "polcentrismo formativo" dovuto al moltiplicarsi dei contesti comunicativi, tanto più immersivi e coinvolgenti, quanto più frammentari e "senza radici" (Morcellini, 1997; Morcellini, Stella, Lalli, 2008) e dello stretto nesso – fino alla quasi sovrapposizione – tra *comunicazione*, *socializzazione* ed *educazione*, il concetto di apprendimento eccede i limi-

ti dell'educazione formale, e l'educazione non può più essere confinata entro luoghi istituzionalizzati o circoscritta a fasi definite della vita di un individuo (ivi, p. 138). Ecco perché un ideale educativo che intenda creare una nuova cornice culturale di riferimento di portata europea, può perseguire i suoi scopi soltanto se concepisce la competenza in una prospettiva olistica, che investe l'azione nella sua totalità, ed è saldamente centrata sull'esperienza intesa come fonte di conoscenza.

L'educazione è, pertanto chiamata a ricongiungersi con il contesto sociale nella sua accresciuta instabilità e complessità, e a fornire opportunità di apprendimento agli individui su base ricorrente, nel corso della loro stessa esistenza, attraverso forme di apprendimento de-istituzionalizzato, incorporato nei processi ordinari della vita quotidiana, attraverso pratiche di apprendimento esperienziale di tipo trasformativo, che favoriscano l'acquisizione di nuovi contenuti di conoscenza (Jarvis, in Jarvis, Parker 2005, p. 123).

Come evidenziato più avanti da Bednarz, tale ricongiungimento comporta una rivalorizzazione dell'apprendimento nel suo naturale collocarsi al crocevia tra la dimensione biografica della persona e l'ambiente socio-culturale in cui si è inseriti, perché è in quest'intersezione che ciò che abbiamo chiamato "esperienza" ha luogo. Dunque l'apprendimento è riscoperto e approcciato come un processo di interiorizzazione e trasformazione da parte degli individui del mondo sociale che li ha formati (Jarvis, 1992, p. 17).

L'apprendimento trasformativo, riconosciuto da più parti come l'unica forma di apprendimento praticabile nell'educazione per la vita, essendo quello che ricalca quanto di fatto avviene nell'esperienza quotidiana, è un processo che comincia a partire proprio dall'insorgere di un sentimento di disgiuntura in un mondo di evidenze e, attraverso un processo di integrazione di elementi sconosciuti nel nostro assetto cognitivo, finisce con l'istituire un nuovo mondo di significati destinati a diventare anch'essi un nuovo universo dato per scontato. Nelle parole di Illeris, l'apprendimento trasformativo si presenta allorché «una situazione critica provocata da sfide vissute come urgenti e inevitabili, rende necessario un mutamento di sé per poter andare avanti» (Illeris, 2009, p. 91). Di qui l'importanza di progettare attività formative come quelle descritte in questo volume, che valorizzino la dimensione sociale, culturale e relazionale in educazione, attraverso un (ri)radicamento dell'apprendimento nell'esperienza, che è per sua natura *invischiata* con le cose e con gli altri. La situazione di apprendimento creata dal programma intensivo ICIC a cui in questo volume si richiama come

esempio concreto di sperimentazione formativa di educazione interculturale per la vita (cfr. *infra*, CAPP. 2, 3, 4), ha il merito di dar vita a quella che Goffman definisce un'«occasione sociale situazionale», vale a dire di una tipica situazione in cui l'aggregazione tra gli individui e le loro relazioni interpersonali sono strettamente dipendenti dalla struttura sociale e dalle condizioni comunicative in essa prevalenti (Goffman, 1971, pp. 19-24).

Questo programma, alla cui descrizione dettagliata rimandiamo nei paragrafi successivi, crea una situazione comunicativa e di apprendimento che mette direttamente in gioco il bagaglio di esperienza sociale dei partecipanti, portandoci a prendere atto del fatto che esiste uno stretto e significativo legame tra quello che possiamo a tutti gli effetti definire "capitale sociale" di partenza dei soggetti in formazione e lo stile di apprendimento, la capacità valutativa, il livello di sensibilità interculturale raggiunto. In particolare, la peculiarità della situazione di apprendimento creata da un programma intensivo come quello descritto in questo volume, consiste nel dar vita a un campo di interazione problematica in cui i consueti ragionamenti pratici di senso comune e il relativo ordine di interazione che li accompagna, con le sue regole vincolanti, saltano completamente. In una tale situazione, tutti i partecipanti, anche gli autoctoni, diventano "stranieri", dal momento che le dinamiche di pensiero abituali cessano, e le cornici culturali non funzionano più come un sistema di collaudate «ricette a portata di mano» (Schütz, 1976, pp. 95-6).

Ciò che importa qui sottolineare, è che l'educazione interculturale dovrebbe sempre avere come punto di partenza la creazione di situazioni di apprendimento che favoriscano i processi di interazione con il contesto, proprio al fine di attivare quei processi disgiunturali che si verificano nella vita reale, ma che, in un percorso formativo guidato, funzionano da pretesto per sperimentare percorsi inediti di approccio ai problemi e attivare in modo autonomo relazioni con gli altri e ricerca di soluzioni. Queste situazioni disgiunturali non costituiscono situazioni conoscitive di per sé, per esserlo, devono essere supportate da una pratica riflessiva che rievochi esperienze passate con cui creare ancoraggi nello sforzo di integrazione tra vecchio e nuovo, tra noto e ignoto. Questa operazione, in realtà, ha il merito di ridare spessore all'esperienza, riconnettendola a quel *continuum* che la complessità tardo moderna ha interrotto frammentando l'esperienza stessa, e lo fa attraverso un'immersione dell'azione educativa nella vita quotidiana di ciascuno, conferendo agli apprendimenti che ne derivano un senso

destinato a sopravvivere al significato specifico assunto dalla situazione in quella precisa circostanza o in quel preciso percorso educativo.

È fondamentale, infatti, tenere sempre a mente che la costruzione di *sapere esperto* sarà tanto più efficace, quanto più saprà far fronte alle dinamiche sociali reali, quelle in cui gli individui e le strutture cambiano velocemente, e l'esperienza della dissonanza è dietro l'angolo, cosicché ogni esperienza è potenzialmente gravida di un nuovo potenziale di apprendimento. Il *sapere esperto* non è, allora, solo quello che riposa sulle scorciatoie intelligenti messe a disposizione proprio dalla componente di continuità e persistenza del repertorio creato dalla consuetudine e da una conoscenza tanto più efficace, quanto più standardizzata e trasferibile, ma è anche, e principalmente, quello capace di "leggere i segni" di un "risveglio", quello che si origina allorché si interrompe il prodursi inerziale di un'abitudine, e che è capace di mobilitare risorse cognitive, emotive e sociali allorché i conti non tornano e il dubbio si insinua sulla validità del repertorio disponibile (Jedlowski, 2008, p. 141). In questa epoca, l'esperienza, non più patrimonio destinato ad una trasmissione lineare, richiede un atto di interruzione, una dissonanza che generi scarto, quello scarto di chi comincia a sentire e pensare un po' diversamente dal solito. Quello scarto che chiede una concentrazione sul momento presente, apparentemente vuoto, ma di fatto già portatore di un senso "pre-riflessivo", destinato a dispiegarsi solo in seguito in tutto il suo valore (ivi, p. 25). Questa consapevolezza riapre le porte alla forza conoscitiva dell'esperienza se accompagnata da una pratica riflessiva rigenerante, nonostante la discontinuità a cui inevitabilmente ci destina il mondo sociale contemporaneo, e la frantumazione per il non poter più riposare su un solido senso pratico condiviso.

La competenza è, in un certo senso, quella condizione per cui i praticanti acquisiscono la necessaria esperienza per adattarsi ad una situazione sociale e cominciare a dare per scontata quella situazione e la pratica ad essa correlata. Si diventa esperti quando si continua a creare la propria disgiuntura nella situazione pratica al fine di accrescere la propria esperienza oltre il mero adattarsi. È il tentativo di andare oltre ciò che è scontato che contraddistingue l'esperto da colui che ha mera competenza o esperienza (Jarvis, 2009a, p. 107).

La competenza interculturale compie esattamente un tale lavoro di *rigenerazione dell'esperienza*, nel tentativo di andare oltre e generare una conoscenza diversa, che non esisteva prima dell'esperienza stessa e che Reggio definisce «quarto sapere» (Reggio, 2010). È il sapere che si atti-

va quando il fatto di trovarsi in mezzo ad una situazione di *criticità culturale* si traduce in una concentrazione di risorse inedite, in cui *esperto* non è più soltanto colui che *sa come fare* perché si è già trovato in quel tipo di situazione, ma è innanzitutto colui che è capace di leggere in quella criticità i *segni di un risveglio*, una pausa potenzialmente portatrice di sapere non ancora manifesto, che fa riemergere una narrazione a cui aggiunge un senso nuovo, costruito *intersoggettivamente*. È solo questa capacità di interrogazione sul fare che permette di accedere "al che fare" nel senso freiriano del termine, quale *coscienza di sé nel fare* (Freire, 1971) e condizione stessa perché si possa *fare esperienza* (Reggio, 2010).

In una simile prospettiva, l'educazione torna ad essere un'importante esperienza di socializzazione, come capacità di aprirsi all'altro in un'ottica di reciprocità, come creazione di relazione vissuta, come legame nel quale l'anelito all'autorealizzazione non sia solo la risposta narcisistica nei confronti di un mondo esterno minaccioso e fuori controllo, ma anche «un'appropriazione positiva delle circostanze in cui le influenze globalizzate si ripercuotono sulla vita di ogni giorno» (Giddens, 1994, p. 125). Una competenza che sia in grado di potenziare i nodi di accesso ai sistemi esperti, reintegrando nella fiducia quella componente essenziale del *confidare* propria della relazione interpersonale, che restituisce alla *fiducia* carattere *attivo* anche rispetto ai sistemi istituzionali. È un primo importante passo per un ancoraggio del progetto riflessivo di autorealizzazione ad una dimensione ampia, che vada oltre l'affermazione immediata di sé e dei propri bisogni, restituendo spessore etico alla progettualità pragmatica dell'io e ponendo i presupposti per una *riagggregazione* tra dimensione individuale e responsabilità sociale.

I.7

Fondamento etico della competenza interculturale

La costruzione in chiave olistica di competenze interculturali, considerate come capacità che coinvolgono l'agire umano nella sua totalità (dal greco *holós*, che significa "tutto") e non soltanto come abilità tecniche legate ad una determinata professione, non costituisce soltanto un'esigenza del mondo della produzione, in risposta al processo di globalizzazione del mercato del lavoro, ma è un compito che riguarda la società tardo moderna nel suo complesso, in quanto presupposto che permette al progetto individuale di costruzione della propria soggettività

vità e identità (anche professionale) di divenire base per costruire senso sociale condiviso e consolidare la fiducia in epoca di complessità.

Una società come quella europea, i cui confini nazionali sono stati trascesi dal progetto di costruzione di un soggetto politico, economico, sociale e culturale transnazionale che è l'Unione Europea, deve dotarsi di un progetto educativo che sia in grado di stare al passo con la rapidità del mutamento di uno spazio sovranazionale dai confini ancora mobili, e di rispondere con un approccio efficace ai problemi sempre nuovi che si originano dallo scontro delle differenze. Ecco che il *lifelong learning* come strategia di apprendimento su base ricorrente che promuova un approccio cognitivo trasformativo/innovativo ai problemi e affronti in modo creativo i mutamenti nella loro rapidità, e l'*educazione interculturale* come approccio etico e competente alle differenze, diventano priorità inseparabili da un ideale educativo europeo capace di andare incontro ai bisogni tanto di competitività quanto di inclusione e giustizia sociale delle nostre società. L'idea di una cultura operante in funzione pragmatica delle attività sociali e comunicative (Augé, 1992; Giddens, 1991); l'enfasi sui processi dinamici e pratici che sottendono le culture (Bourdieu, 1983); l'auspicio alla costruzione di una socialità dialogica fondata sul concetto di identità plurale (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 17) e su una ritrovata aggregazione attraverso l'apertura in senso etico dell'esperienza intersoggettiva: sono i concetti operativi alla base del modello di socialità messo in campo da un ideale educativo centrato sulla competenza interculturale.

La competenza interculturale concerne un'esperienza per definizione sociale e comunicativa, proprio perché non può attivarsi se non in occasione del concreto incontro con l'altro diverso e, soprattutto, mette in campo una serie di fattori che non sono predeterminati, proprio perché originati dall'irrompere della diversità e dall'interruzione della routine. Se la dimensione sociale è ovvia nell'approccio interculturale, quella comunicativa va praticata consapevolmente, infatti, comunicare – dal latino *communico* – significa originariamente mettere in comune, creare uno spazio condiviso al cui interno si può raggiungere un'intesa effettiva tra i partecipanti. In generale, tale intesa non può essere predeterminata, né è riducibile al processo unilaterale e unidirezionale dell'invio di un messaggio: la comunicazione richiede una condivisione che, nel caso di una comunicazione interculturale, è frutto di una mediazione tra elementi originati proprio dall'essere diversi e reciprocamente "altri" (Fabris, 2002, pp. 12-3). Esercitare una competenza interculturale presuppone essere in una qualche relazio-

ne con l'altro entro uno spazio comunicativo caratterizzato da questo lavoro di creazione di una sorta di "medio comune", grazie al quale le parti in gioco possono avviare processi interpretativi e negoziali condiziati, adeguati agli scopi che si intendono raggiungere.

Creare uno spazio interculturale vuol dire, infatti, cercare un accordo sui valori attraverso l'agire sociale per eccellenza, cioè la comunicazione, una comunicazione in cui riecheggia molto quella *condizione comunicativa simmetrica* che, secondo Habermas (1981), fonda eticamente il discorso con l'altro, garantendogli i presupposti di giustizia, quali *reciprocità*, *interdipendenza*, ma soprattutto *co-responsabilità* nello sforzo solidale di trovare una risoluzione ai problemi (Apel, 1992, p. 30).

Ciò significa restituire alla provvisorietà del mero venirsi a trovare in mezzo a una situazione ambigua *a causa* dell'altro, tutto lo spessore dell'esperienza dell'*incontro con* la differenza, fondato sullo sforzo di costruzione di un senso intersoggettivo, in cui si avvia un processo di relativizzazione delle proprie posizioni e di scoperta delle «buone ragioni dell'altro» (Fabris, 2002, p. 15). Tale processo non può non passare per un atto riflessivo, di (ri)evocazione di vissuti significativi, e metacognitivo, di riconoscimento delle reciproche cornici culturali fatte di norme, principi, valori, strategie in gioco nell'agire reciproco. Si tratta di un agire *esperto* nella misura in cui si dimostra non solo razionalmente e teleologicamente orientato al raggiungimento di un fine, ma anche appropriato al sistema di valori che guida il reciproco agire ed eticamente consapevole, garante delle regole meta-cognitive entro cui quel processo comunicativo ha luogo, le uniche in grado di produrre intesa. È un agire competente, capace di mediazione e condivisione e fondato su presupposti etici che le vengono dalla natura tanto concreta e intersoggettiva, quanto riflessiva e comunicativa dell'agire interculturale, basato su una comunicazione intesa non solo come *skill* strategicamente orientata alla pratica empirica, ma anche come competenza di leggere nel fraintendimento, nel fallimento comunicativo, nella frustrazione del mancato riconoscimento i segni di un "risveglio". Un risveglio che mobilita risorse cognitive, emotive e sociali inedite, capaci di creare senso condiviso attraverso l'individuazione di regole che inquadrino quelle abilità entro una pragmatica formale in grado di produrre intesa. Concentrarsi su questo senso condiviso, "medio comune", vuol dire trasformare lo scarto creato dalla differenza in uno spazio etico di mediazione, cercando innanzi tutto di ripristinare una situazione di simmetria comunicativa tra i parlanti, dal momento che uno si troverà inevitabilmente in una condizione di potere, aven-

do come cornice di riferimento un orizzonte simbolico dominante, e l'altro in una condizione di soggezione culturale e, quindi, marginale, appartenendo ad un sistema di valori minoritario nel contesto in cui avviene l'interazione. Questo lavoro di riflessione è etico proprio perché mette in questione i valori e le regole, e con ciò avvia un processo di una messa in questione dell'identità attraverso un'attività comunicativa che coinvolge tanto l'io, quanto l'altro:

La riflessione etica sfocia in una interrogazione identitaria che riguarda tutti e non solo gli altri, gli stranieri, gli immigrati. Essa riposa su un'attività comunicativa. Si tratta tanto di un lavoro su di sé, quanto di un lavoro con l'altro. Non sono gli atti che fondano l'etica, ma al contrario, l'accordo sui valori che fondano la validità degli atti, accordo che riposa sulla costruzione di un consenso elaborato nella discussione e nella comunicazione (Abdallah-Preteceille, 1999, p. 71).

1.8

Il capitale sociale, culture soggettive e sensibilità interculturale: nuove forme di capitale umano

La necessità di rinforzare la dimensione sociale dell'apprendimento è assunta come parte integrante di un modello educativo idoneo a rispondere ai bisogni di una società di tipo transnazionale, mutevole e in espansione, com'è quella europea, la cui sfida principale viene proprio dal bisogno di fronteggiare la crescente discontinuità e gli effetti disgiunturali che investono i contesti sociali relativamente omogenei com'erano quelli della realtà degli stati-nazione. La valorizzazione del contesto informale come generatore di apprendimento, delle dinamiche spontanee di socialità che lo caratterizzano, e delle *dissonanze creative* che funzionano da leva alle strategie trasformative se supportate da un'attività riflessiva guidata e formale, può costituire il presupposto metodologico per la realizzazione di un ideale educativo teso all'inclusione pur restando in un'ottica di differenziazione. In un approccio del genere, ciascuno è valorizzato proprio in quanto portatore di conoscenze di partenza prevalentemente allocate nella capacità personale di fare esperienza, in particolare esperienza di socialità.

Lo stretto nesso tra asse della socialità e lo sviluppo di competenze atte a gestire la diversità definisce la rilevanza che l'educazione interculturale assume per le scienze sociali, dal momento che il lavoro educativo è chiamato a tenere in conto, nelle sue pratiche, questioni cruciali come: il legame tra mutamento sociale (cifra della

tarda modernità), spostamento continuo dei confini (peculiare della realtà europea ancora in via di definizione), affermarsi di un concetto di identità mobile (effetto della frantumazione dell'esperienza e della disaggregazione dai contesti spazio-temporali) e sradicamento della socializzazione dei contesti istituzionali con effetti di alleggerimento (Martelli, 1996), flessibilità (Garelli, Palmonari, Sciolla, 2008) e accelerazione (Morcellini, 2006).

In particolare, l'idea che viene portata avanti è quella di un'educazione ricorrente, *life-wide* più che *life-long* (Jarvis, 2007), cioè sempre più a dimensione di vita non per durata o ricorsività, ma per capacità di radicamento nelle situazioni concrete e informali di socialità complessa in cui si genera apprendimento. Un'educazione che sia direttamente invischiata nel *capitale sociale* dell'individuo, intendendo con questo termine quel concetto dinamico e funzionale, che da Bourdieu (1986), a Coleman (1988; 1990), a Putnam (2000), designa l'insieme delle relazioni sociali che l'individuo instaura con l'ambiente in cui è inserito e che facilitano l'accesso alle risorse e il perseguimento dei propri scopi. Un'educazione che agisca direttamente sul background sociale del singolo, massimizzandone i potenziali benefici anche in termini di *capitale umano*, quella dote *incarnata*, fatta di capacità personali psicologiche, cognitive, affettive, esperienziali, inseparabili dalla persona e spendibili sul mercato del lavoro come fonti di miglioramento e ottimizzazione della propria condizione economica (Becker, 2008, p. 17). In particolare, quest'analisi recupera l'idea, intrinseca al concetto di capitale sociale, dell'importanza che le concrete relazioni personali e la rete dei contatti, vale a dire il grado di penetrazione (*embeddedness*) da parte del singolo entro il tessuto sociale, hanno nel generare fiducia, nello stabilire aspettative e nel creare e rinforzare le norme e, complessivamente, nell'accrescere la ricchezza di una società, incrementandone la capacità produttiva (Coleman, 1988, pp. S97-100).

Gli effetti positivi dell'educazione sull'accumulo di capitale sociale, in particolare quello di incremento dei livelli di fiducia e di tolleranza, al punto da incentivare vere e proprie forme di impegno politico e sociale, costituiscono un assunto ormai caro alle scienze sociali (Putnam, 2000, pp. 357-69; Helliwell, Putnam, 2007). Proprio partendo da questo assunto, è plausibile immaginare che un'educazione particolarmente orientata allo sviluppo di capacità personali legate a certe abilità sociali e attitudini quali la tolleranza verso situazioni ambigue e la diffusione della fiducia, e capace di valorizzare queste abilità in termini di competenze rilevanti da un punto vista professionale, possa funzionare da

potente leva allo sviluppo di capitali sociali particolarmente ricchi e diversificati, trasformandoli in un'ingente forma di capitale umano, cioè una risorsa «creata dai mutamenti che generano nelle persone abilità e capacità che li rendono capaci di agire in modi nuovi» (Coleman, 1988, p. 1100). Ma in che misura, in una società caratterizzata dalla velocità del cambiamento, dall'accresciuta mobilità degli individui e quindi anche dall'incremento di rapporti fondati sulla provvisorietà, questo portato di abilità sociali può funzionare come una risorsa, fino al punto di trasformarsi in un "capitale" che produce vantaggi a chi lo possiede? La risorsa sta nella capacità di trasformare la natura evidentemente fragile e provvisoria di questi legami – causa di quei processi che abbiamo già descritto come frantumazione dell'esperienza, disaggregazione e liquefazione sociale – in una forza, la forza del cambiamento, quella "forza dei legami deboli" che, favorendo il ricambio di persone e la circolazione dell'informazione e diversificando i capitali sociali, diventano occasione per dar vita ad una fiducia attiva e diffusa e ad un elevato livello di tolleranza verso situazioni non familiari e capacità di adattamento (Granovetter, 1983, p. 214). I legami sociali deboli sono il presupposto per l'innovazione culturale e scientifica, in quanto «precisamente quel tipo di legami che generano ruoli complessi e richiedono flessibilità cognitiva» (ivi, p. 204). Per queste stesse ragioni, e per il fatto di favorire la diversificazione del tessuto sociale e l'aggiornamento culturale, essi stanno anche dalla parte di quel tipo di capitale sociale che Putnam chiama *bridging*, capace di gettare ponti e orientato alla creazione di reti includenti e alla generazione di identità e reciprocità ampie. Questo genere di capitale *che apre* si fonda su una socialità opposta a quella che caratterizza il capitale *bonding*, *che chiude* in quanto garantisce un ordine di reciprocità solo all'interno di cerchie ristrette e, di conseguenza, tende all'isolamento e al rafforzamento di identità particolari e gruppi omogenei (Putnam, 2004, pp. 19-22). Proprio in quanto presuppone la capacità degli individui di creare reti all'interno di gruppi e contesti eterogenei e di diventare cooperativi anche con soggetti che hanno alle spalle esperienze di vita molto diverse, il capitale *bridging* dimostra di essere particolarmente adatto alla crescente complessità delle situazioni sociali e alla mutevolezza e instabilità delle relazioni che caratterizzano l'attuale società, soprattutto allorché non è più la sola collocazione di classe (condizione oggi sfumata e riconducibile a una molteplicità di fattori) a definire la capacità di accesso alle risorse da parte degli individui. C'è allora una connessione evidente tra i legami deboli, l'educazione interculturale fondata sul sapere esperienziale e la fiducia,

una connessione che passa per la valorizzazione dell'esperienza sociale in termini di capitale umano, e di ciò sembra essere ben consapevole Delors (1996), il quale vede nella prerogativa dell'educazione di connettersi strettamente al tessuto sociale multiforme in cui l'individuo è inserito il vero "tesoro nascosto" della società del XXI secolo.

Come evidenziato da Helliwell e Putnam (2007), l'educazione accresce la soglia di tolleranza e di fiducia sociale e proprio perciò può facilitare lo sviluppo di capitali sociali diversificati. In particolare, un modello di educazione continua o ricorrente che favorisca la mobilità, l'esperienza della differenza e una sua valorizzazione conoscitiva, inevitabilmente apre l'ordine di reciprocità e la fiducia nelle relazioni interpersonali e concorre allo sviluppo di capitali sociali *bridging*. L'idea di valorizzare il portato sociale in educazione, trasformandolo in capitale potenziale attraverso metodologie che favoriscano l'interazione e l'esperienza concreta di socialità, fino a mettere in gioco le biografie dei singoli, ha un potenziale tanto di integrazione quanto di differenziazione. Essa, infatti, mette in gioco nel processo di apprendimento anche quelle componenti *incarnate* della fiducia che sono le «culture soggettive», cioè «il modo caratteristico di un gruppo culturale di percepire il suo ambiente sociale» (Triandis, 1972, p. 3) e la loro influenza sulla mobilitazione di risorse per attivare abilità e competenze. Le differenze nelle culture soggettive sono responsabili di un buon numero di conflitti intergruppo: un'educazione che sviluppi capacità meta-cognitive e riflessive, capaci di comprendere queste differenze e il modo in cui esse influenzano i comportamenti reciproci, può offrire un'informazione critica sulle dinamiche di relazione tra le diverse culture che convivono nei nostri spazi sociali e migliorare la reciproca comprensione, comunicazione e adattamento (ivi, pp. 7 ss.). Ecco allora che l'educazione interculturale, indispensabile alla professione in un contesto produttivo globalizzato, è anche educazione per la vita nella misura in cui produce esperienze di socialità *altamente diversificate* che, mettendo attivamente in gioco i diversi background sociali degli individui, creano anche i presupposti per il passaggio da un'attitudine etnocentrica, fondata sull'assolutizzazione del proprio punto di vista culturalmente condizionato, ad una etnorelativa, fondata, invece, sulla consapevolezza dei propri filtri culturali, sul riconoscimento delle culture soggettive all'opera nella comunicazione e sulla relativizzazione del proprio punto di vista, condizione, quest'ultima, per il riconoscimento e relativizzazione anche del punto di vista dell'altro e per l'avvio di un processo di costruzione del "medio comune".

Un tale avanzamento nella sensibilità personale e professionale, rappresentabile attraverso l'efficace modello di sviluppo di sensibilità interculturale (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity* – DMIS) sviluppato da Bennett (2002), è la base della competenza, che, come abbiamo già visto, si sviluppa su base olistica coinvolgendo, cioè, la totalità dell'agire del singolo fino a toccare le sfere della sua sensibilità personale, delle sue convinzioni e attitudini verso l'esterno. Possiamo, infatti, rappresentarci la sensibilità e tolleranza verso le differenze culturali e la capacità di gestirle come un *continuum* di atteggiamenti che vanno dagli stadi etnocentrici (negazione, difesa, minimizzazione delle differenze) a stadi etnorelativi (accettazione, adattamento, integrazione). In generale, gli stadi etnocentrici possono essere considerati come modi di evitare le differenze culturali, sia negandone l'esistenza, sia erigendo barriere difensive contro di esse o, al contrario, minimizzandone l'importanza. Gli stadi etnorelativi sono, invece, modi di apertura e addirittura di ricerca delle differenze culturali, sia accettandone l'importanza, che adattandovisi nella prospettiva di tenerne reciprocamente conto, che integrandone l'intero concetto nella definizione stessa dell'identità (Landis, Bennett, Bennett, 2004, p. 153). In particolare, gli stadi etnorelativi sono caratterizzati da atteggiamenti non conformistici, non ansiosi, autocritici, decentrati e consapevoli verso la propria cultura e quella degli altri.

FIGURA 1.1
Modello di sviluppo di sensibilità interculturale (DMIS) di Bennett

Sviluppo di sensibilità interculturale

Esperienza della differenza



Fonte: Landis, Bennett, Bennett, 2004, p. 153.

Per spiegare gli avanzamenti di sensibilità interculturale descritti da tale modello, può essere utile il ricorso al concetto classico di rappresentazione sociale, in particolare il suo strutturarsi in *centro*, un «nucleo figurativo stabile» in molti casi solidamente ancorato a stereotipi, e *periferia*, il lato «situazionalmente instabile» delle rappresentazioni che si fonda prevalentemente sull'esperienza diretta (Farr, Moscovici, 1989, p. 61). Nel processo di oggettivazione dell'esperienza che le rappresentazioni sociali rendono possibile, grazie all'integrazione di elementi non familiari entro schemi figurativi familiari, gli assetti cognitivi etnorelativi tendono ad attingere prevalentemente alla periferia piuttosto che al centro, rinunciando a rappresentazioni stereotipate delle situazioni e aprendosi, invece, ad interpretazioni personali legate all'esperienza e ai contesti. Il modello di Bennett si rivela molto utile in un percorso formativo interculturale, in quanto ha il merito di offrire uno strumento standardizzato che, «posizionando» le esperienze vissute in situazioni interculturali su una scala ideale di comportamenti possibili, permette di fare predizioni sui modi possibili di confrontarsi con le differenze entro situazioni specifiche, trasformando, così, abilità personali in competenze chiave, per la vita, forme di capitale umano sempre più imprescindibili dall'esercizio di una professione in un contesto di complessità culturale, soprattutto nel campo dei servizi erogati alla persona.

Si comprende allora l'importanza, nella progettazione educativa, di una concezione olistica che consideri vita e apprendimento come inseparabili e che perciò garantisca l'ancoraggio dell'azione educativa all'esperienza relazionale e comunicativa in cui l'individuo è continuamente coinvolto, con diversi gradi di prossimità, dalle relazioni intrapsichiche a quelle interistituzionali, fino alla comunicazione di massa (Cheli, 2004). Come? Attivando tutte le dimensioni dell'esperienza reale primariamente coinvolte nel processo di apprendimento: la *conoscenza*, la *motivazione/affettività* e la *socialità* (Illeris, 2009, pp. 87-8); mettendo i soggetti in formazione in situazioni ancorate alla vita reale, combinando contesti formali e informali di apprendimento e mantenendo un solido approccio interdisciplinare all'oggetto di studio; valorizzando la centralità del polo sociale nell'apprendimento, attraverso attività educative che favoriscano l'interazione, la comunicazione e la cooperazione intergruppo, cioè tutte quelle dimensioni che mettono in moto la *periferia* delle rappresentazioni sociali.

Nel capitolo 2 Bednarz approfondisce la dimensione olistica dell'apprendimento in un percorso di educazione interculturale. In particolare

mette a fuoco quella capacità di slittamento dai percorsi tradizionali centrati su processi deduttivi, che derivano da contenuti normativi, in favore di approcci più induttivi, basati su processi inferenziali di costruzione della regola, che sono alla base dei complessi processi di costruzione di conoscenza nella società del cambiamento e che costituiscano un presupposto metodologico per la riagggregazione dell'esperienza. Infatti, concependo la competenza come "mobilitazione culturalmente consapevole" di conoscenze, abilità, risorse personali e sociali, l'esperienza educativa di tipo interculturale presentata, valorizza il ruolo attivo dell'apprendente e la dimensione incentivante al processo di apprendimento, ma soprattutto lo situa entro un contesto che integra nel processo anche le cornici simboliche e culturali sempre in gioco nell'esperienza. In particolare, le pagine che seguiranno, mostrano come e perché la dimensione della *conoscenza* (contenuto), della *motivazione* (affettivo e psicologico) e dell'*interazione* (relazionale e sociale) sono particolarmente cruciali per le competenze interculturali e per un ritrovato sodalizio tra educazione e società.

1.9

Sviluppare competenza interculturale per la vita nell'Europa del XXI secolo: un esempio concreto

Negli ultimi decenni l'Unione Europea è andata incontro a rapidi spostamenti dei propri confini, cosicché il contesto entro cui sono state programmate ed attivate diverse politiche educative è diventato sempre più mobile e sovranazionale. Il bisogno di adattare le realtà nazionali, già molto diverse tra loro, agli scenari transculturali emergenti, armonizzandole con i nuovi *etnorami disgiunturali*, è diventata la principale sfida dell'Europa. In termini di politiche educative, questa consapevolezza si è tradotta nel crescente bisogno di implementare una dimensione europea nei curricula, prevalentemente promuovendo programmi internazionali fondati sulla mobilità e sul *lifelong learning*, ritenuti entrambi prerogative alla costruzione di un sapere adeguato ad una società in rapido mutamento, fondata sulla produzione e consumo di conoscenza e informazioni e, dunque, sempre bisognosa di aggiornare il suo *know-how*.

Lo sa bene Delors (1996), il quale, consapevole che apprendere attraverso la vita stessa è l'*heartbeat* di questa società, ha individuato il "tesoro nascosto" del sistema educativo del XXI secolo nella capacità di connettersi al tessuto sociale multiforme a cui l'individuo è legato

e in quella di erigere a pilastri i principi sociali dell'*essere, conoscere, lavorare e vivere assieme* (Delors, 1996, pp. 20-1). In questa prospettiva lungimirante – al limite dell'utopico – i quattro suddetti principi costituiscono le fondamenta per il passaggio dalla *skill* alla *competence*, intesa come «capacità di affrontare una varietà di situazioni spesso imprevedibili» e di imparare «attraverso un coinvolgimento concreto entro schemi operativi di esperienza e socialità» (*ibid.*).

L'utopia di Delors, più volte formulata dall'UNESCO in diverse sedi, è quella di un modello educativo fondato su una concezione avanzata di *lifelong learning* e di apprendimento esperienziale, in cui si rispecchiano anche le priorità fissate a livello europeo di impiegabilità, cittadinanza attiva, inclusione sociale, realizzazione personale (Commission of the European Communities, 2001, p. 30). È l'utopia di un modello che considera fondamentale l'interazione, che mette in gioco le culture soggettive e i background culturali e sociali all'opera nello spazio concreto della competenza agita; un modello capace di compiere un salto qualitativo in educazione, andando oltre un approccio descrittivo alla diversità, oltre l'ottica *multiculturalista* della passiva coesistenza di culture, in favore di un'interazione dinamica propria della prospettiva *interculturale* – o *interculturalista* – che promuova le relazioni tra i diversi gruppi culturali in vista dell'«esistenza e dell'interazione equa di diverse culture e della possibilità di generare espressioni culturali condivise attraverso il dialogo e il mutuo rispetto» (UNESCO, *Linee guida* – 2006). Un'educazione interculturale, dunque, che presuppone sì il multiculturalismo, ma apre la strada ad un approccio critico e riflessivo alla propria cultura e alla cultura dell'altro, al fine di sviluppare un modo sostenibile di vivere assieme fatto di comprensione, rispetto e dialogo tra i differenti gruppi culturali. Tale avanzamento qualitativo in ambito formativo può restituire all'educazione la sua fondamentale funzione di socializzazione, collocandola nel solco del «cosmopolitismo riflessivo» auspicato da Beck e Grande, come tratto distintivo della via europea, storicamente caratterizzata dalla capacità di «armonizzare e bilanciare i differenti modi di stare in contatto con l'estraneo e l'altro» (Beck, Grande, 2006, p. 31). Un tale ideale educativo può rimettere l'educazione al centro di questo grande progetto europeo fondato sui principi di equità, giustizia sociale, cittadinanza, principi che cominciano sempre più a comparire come obiettivi espliciti nelle programmazioni di alcuni sistemi educativi europei ma che, come avverte il Parlamento europeo in uno studio del 2008, non sono realizzabili senza l'irrinunciabile contributo dell'educazione interculturale (Europarlament, 2008).

Le pagine successive tenteranno di fornire esempi concreti di esperienze formative ispirate ai principi educativi fin qui descritti, e lo faranno ripercorrendo alcune esperienze concrete sperimentate nell'ambito della formazione continua e per la vita. In particolare, si farà riferimento alla più innovativa di queste esperienze, quella dell'*Interdisciplinary Course of Intercultural Competences (ICIC)*, un programma intensivo di mobilità rientrante nell'azione Lifelong Learning Programme promossa dalla Commissione europea per l'educazione e la formazione (www.programmallp.it) e finalizzato allo sviluppo di competenze interculturali in tre ambiti professionali: educativo, sociale e socio-sanitario (cfr. Onorati, Bednarz, 2010b).

Il programma, articolato in due parti, una preliminare erogata online attraverso la condivisione di una piattaforma digitale, e una in presenza della durata di due settimane, si fonda su alcuni dei concetti chiave, quali:

– *Cooperazione internazionale* per la creazione di un contesto di apprendimento privilegiato.

Il programma intensivo ICIC nasce dalla cooperazione a livello transnazionale tra sette università e istituti di alta formazione professionale di diversi paesi europei (Italia, Svizzera, Belgio, Finlandia, Ungheria, Turchia) e ha come obiettivo quello di dar vita ad un percorso formativo progettato *ad hoc*, di durata bisettimanale, situato ogni anno in uno dei paesi partner, e destinato ad un contingente di massimo sessanta studenti frequentanti corsi di scienze dell'educazione/formazione, servizio sociale e sociosanitario presso le diverse istituzioni partecipanti. L'ICIC ha dato vita ad una situazione educativa privilegiata per una serie di ragioni: 1. la cooperazione tra università e istituti di formazione professionale terziaria ha comportato un costante lavoro di armonizzazione tra curricula ed approcci alla formazione differenti, favorendo un processo di innovazione metodologica e didattica e di compenetrazione tra approccio teorico-deduttivo (proprio del modello accademico) e approccio pratico-empirico alla conoscenza (proprio di quello professionale); 2. il corso, che ogni anno si è svolto in uno dei paesi partner, ha dato vita ad una condizione di apprendimento inedita – internazionale, multiculturale, multiprofessionale – per i suoi partecipanti, assumendo la forma di un campo di interazione problematica nel senso inteso da Goffman, in cui gli effetti di straniamento e dissonanza cognitiva derivanti dalle situazioni *disgiunturali* in cui i partecipanti si sono inevitabilmente venuti a trovare, sono stati trattati

come occasioni di riflessione e di trasformazione delle proprie conoscenze, che hanno prodotto nuovo apprendimento; 3. i diversi modi in cui gli studenti hanno fronteggiato queste situazioni hanno portato alla luce i diversi stadi di sensibilità interculturale in cui essi si trovavano, lasciando trasparire anche significativi legami con i diversi capitali sociali di cui erano portatori e con le diverse esperienze personali della differenza che ciascuno di loro aveva alle spalle; 4. il corso ha arricchito sia il bagaglio culturale che esperienziale dei partecipanti, proponendosi esso stesso come occasione di arricchimento ed apertura dei propri capitali sociali e ponendo, in tal modo, le condizioni per un cambiamento biografico profondo nei partecipanti destinato a sopravvivere e a produrre effetti anche al di là dei limiti circoscritti dell'esperienza formativa.

– *Mobilità* come leva al potenziamento del polo sociale dell'educazione.

Progettare e sperimentare pratiche educative fondate sulla mobilità è un presupposto chiave per la valorizzazione della dimensione sociale dell'educazione. La mobilità verso un paese straniero, come nel caso dell'ICIC, obbliga, infatti, ad una convivenza forzata tra persone di lingua e culture diverse oltre che all'utilizzo di una lingua veicolare straniera. Tale situazione, unita alla componente intensiva della concentrazione delle attività didattiche entro un arco di tempo limitato (13 giorni, come previsto dalla formula dei programmi intensivi), favorisce l'insorgere di situazioni dissonanti. Lo spazio educativo eterogeneo e multiculturale assume la forma di un vero e proprio laboratorio sociologico, in cui sono in gioco le culture soggettive e in cui gli schemi interpretativi che sottendono la «concezione relativamente naturale del mondo» (Scheler, in Schütz, 1976, p. 121) saltano e rivelano tutta la loro inadeguatezza a fronteggiare situazioni di complessità culturale.

– *Formalità e informalità* dei contesti di apprendimento quali condizioni cruciali per il successo formativo.

Un particolare connubio tra educazione e socializzazione è stato realizzato dal programma intensivo ICIC attraverso una socialità concepita come presupposto per la valorizzazione dei fattori di realtà e di concretezza dell'esperienza, fattori importanti per la costruzione di un modello educativo che intende mettere in campo un sapere esperienziale teso a sanare lo scollamento tra conoscenza, esperienza e competenza prodotto dalla "tecnologizzazione" della conoscenza e dalla divarica-

zione tra cultura oggettiva e cultura soggettiva proprie della modernità. A monte c'è la consapevolezza pedagogica della portata innovativa di un contesto formativo in cui i partecipanti abbiano l'opportunità di entrare in contatto diretto e il più possibile spontaneo e *reale* con persone, oggetti (strumenti, tecnologie) e ambienti (di vita, di lavoro, sociali), in cui le mediazioni predefinite a scopo formativo siano ridotte al minimo e in cui ci siano le condizioni per una compenetrazione dei contesti formali, non formali e informali dell'apprendimento.

– *Valorizzazione dell'esperienza e dei contesti sociali* come leva allo sviluppo di competenza.

Il programma ICIC ha valorizzato gli effetti dei capitali sociali sull'apprendimento e ha creato un modello educativo che mette direttamente in gioco l'esperienza di socialità dei singoli, modificando e arricchendo a sua volta i capitali sociali dei soggetti in formazione. Sia le attività strutturate che quelle semi-strutturate hanno trovato il loro fondamento in situazioni non strutturate di socializzazione (mobilità, coabitazione, attività di tempo libero), le quali hanno funzionato da potenti occasioni di apprendimento informale e hanno coinvolto gli studenti nell'attività formativa non solo come futuri professionisti in formazione, ma anche come singoli individui. La situazione educativa creata da questo programma riproduce informalmente il suo oggetto di studio, in quanto i partecipanti si trovano a dover condividere un contesto altamente eterogeneo, scandito dalla discontinuità delle cornici culturali di riferimento di ciascuno, e a fare esperienza diretta dei divari tra il modo di interazione richiesto dalla situazione di complessità creata dal contesto educativo e quello che avrebbero abitualmente adottato in una situazione a loro più familiare. Questi *gaps* non si sono necessariamente tradotti in un criticità o in un conflitto, ma hanno certamente generato una «sensazione di disgiuntura» (Jarvis, 2009b, pp. 30 e 105), che ha messo in discussione il mondo dato per scontato delle proprie rappresentazioni sociali e ha attivato un confronto con situazioni emotivamente provocatorie, che hanno inevitabilmente richiesto l'avvio di una strategia adattiva, preliminare all'apprendimento trasformativo (Illeris, 2005, pp. 94-5). Ma soprattutto, la specifica sensazione di dissonanza determinata dalla condizione di estraneità al contesto e dalla situazione di socialità problematica in esso prodottasi ha richiesto l'attivazione di abilità sociali e collaborative, che sono state integrate nell'azione formativa e quindi nella gamma delle competenze professionali esercitate.

Tutte le attività di apprendimento, da quelle di tipo formale (seminari, workshop, lavori di gruppo, presentazioni in plenaria) a quelle non formali (visite sul campo, esplorazione dei vicinati, interviste a testimoni privilegiati, discussioni guidate entro contesti informali) fino ad arrivare a quelle informali (immersione concreta nel contesto, costruzione di relazioni interpersonali, tempo libero) sono state centrate sull'interazione inter-gruppo e sulla fissazione e comprensione di quest'ultima attraverso attività riflessiva e tecniche di apprendimento che valorizzassero le abilità sociali e comunicative, in particolare quelle legate alla comunicazione non verbale e quindi all'uso del corpo, riscoperto come luogo di interazione sociale (Hargie, Saunders, Dickson, 1994; Argyle, 1997). In particolare, la comunicazione non verbale è stata esercitata attraverso tecniche di simulazione, quali giochi di gruppo e giochi di ruolo, dal momento che la simulazione mette l'intero corpo al centro dell'interazione sociale, sia attraverso abilità motorie che percettive (Argyle, 1997, p. 107), eleggendo così il corpo a territorio sociale direttamente coinvolto nella relazione con l'altro. Similmente, la metodologia del lavoro di gruppo e il rimescolamento frequente dei gruppi stessi, hanno potenziato la flessibilità, facendo sì che i partecipanti alternassero i ruoli e quindi sviluppassero empatia.

La strategia di cambiare la composizione dei gruppi all'inizio di ogni nuova attività, se ha moltiplicato le situazioni di fraintendimento, ha anche agito da espediente per favorire l'assunzione di una posizione marginale all'interno dell'interazione nel gruppo dei pari e di un punto di vista distaccato anche dalla propria cultura, che in qualche caso ha avviato un attraversamento critico della cultura oggettiva, e una riflessione meta-comunicativa sul linguaggio, tutti processi che preludono alla costruzione di un atteggiamento valutativo decentrato di *marginarietà costruttiva*. Spesso, infatti, il fallimento comunicativo determinato dal continuo rimescolamento dei sotto-gruppi, è stato percepito dagli studenti meno ansiosi come un'occasione di valorizzazione e responsabilizzazione, una sfida che li ha spesso costretti a rinegoziare i loro ruoli e ad assumere un atteggiamento comunicativo che Bennett definisce «metafrase», cioè la capacità di formulare frasi che spieghino altre frasi esplicitando le cornici culturali entro cui sono inquadrati i significati e i loro effetti sui comportamenti (Bennett, 2002, p. 55).

Questa capacità di agire in contesti differenti costruendo ponti comunicativi e relazionali partendo da una posizione autoriflessiva (Castiglioni, 2005, p. 75) ha facilitato l'acquisizione di visioni del mondo flessibili e adattive, tipiche di una sensibilità etnorelativa già posizio-

nata tra l'adattamento e l'integrazione, e tale attitudine, inscindibile dall'approccio olistico alla competenza interculturale di questo programma, ha rappresentato il vero valore aggiunto in termini di capitale umano.

La centralità dell'esperienza si è tradotta anche in una metodologia educativa che ha integrato nella sua prospettiva olistica una marcata coscienza sociologica, guardando, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza attiva, alla città come luogo di apprendimento, come spazio di esplorazione dei complessi rapporti sociali che caratterizzano la società moderna. Infatti, da Benjamin a Simmel, a Park, la metropoli ha rappresentato il luogo paradigmatico per la comprensione della frantumazione dell'esperienza dell'uomo moderno, una frantumazione che ha avuto origine dal disgregarsi di mondi stabili, relativamente chiusi e culturalmente omogenei, tipici delle comunità tradizionali. Nelle metropoli, la relazione con l'altro è prevalentemente fatta di contatti e di vicinanza improvvisa di individui che si incontrano, ma provengono da mondi diversi; le relazioni tendono a farsi anonime, mediate non più da vissuti condivisi, ma da istituzioni impersonali, e i vissuti stessi diventano a loro volta avventure separate che acquistano senso entro narrazioni separate destinate probabilmente a non fondersi mai in un destino comune. E tuttavia, proprio perciò, la città diventa il cuore pulsante di trasformazioni continue, pullulante di una socialità non più fondata su una solidarietà meccanica, ma organica, negoziata, costruita attorno a legami tanto elettivi quanto deboli e a obiettivi che sono tanto negoziati e condivisi quanto provvisori. Ecco perché un percorso educativo finalizzato allo sviluppo di competenze interculturali come quello descritto in questo volume, non poteva (e non può) non prevedere l'esplorazione dei vicinati, richiamandosi alla tradizione sociologica della Scuola di Chicago (Park, Burgess) riadattata alle finalità pedagogiche della formazione professionale e del *life-long learning*. Questa attività è stata concepita nella logica immersiva dell'osservazione diretta dei contesti, in questo caso i quartieri etnici e multi-etnici delle città in cui si sono svolte le varie edizioni del programma; anche in questo caso l'obiettivo era imparare a leggere i segni di quel "risveglio" della coscienza provocato da situazioni dissonanti, da contrasti forti, per arrivare a comprenderli come forme tangibili di un'integrazione imperfetta o mancata, come fenomeni di esclusione, di segregazione, in alcuni casi di discriminazione e ingiustizia sociale. Questo esercizio, largamente basato sulla sociologia urbana sviluppata dalla Scuola di Chicago e sulla tradizione etnografica dell'antropologia

sociale, ha inteso potenziare il lato esperienziale di questo percorso di apprendimento, permettendo agli studenti di mischiarsi con la diversità e con i suoi problemi di integrazione, segregazione e povertà. Nel solco di Park (1925) e della Scuola di Chicago, questa esplorazione (per la cui descrizione cfr. *infra*, PAR. 3.2.2) ha costituito lo sforzo empirico di tracciare una sorta di mappa cognitiva degli scambi sociali che si producono nei vicinati attraverso la mutevole composizione delle società, ancora una volta sulla base di un concetto olistico di competenza, basato sul coinvolgimento totale (immersione fisica) dell'individuo nel suo ambiente. Complessivamente gli studenti si sono potuti immergere totalmente nella città ospitante, vissuta, nella scia di Park, non più come luogo astratto, o come una congerie di individui e di convenzioni sociali, ma come uno «stato d'animo», un «corpo di abitudini», e di «atteggiamenti e sentimenti organizzati inerenti a queste abitudini» (Park, Burgess, McKenzie, 1925, pp. 1-2).

Questa didattica centrata sull'esperienza concreta – sistematicamente spinta oltre i limiti della mera osservazione – ha favorito uno spostamento significativo dalla centratura sul processo di insegnamento (*teaching*) verso quello di apprendimento del soggetto in formazione (*learning*) e un potenziamento delle abilità sociali ritenute *componenti operative essenziali* della competenza interculturale e dell'esercizio della costruzione attiva della fiducia.

– *L'accompagnamento riflessivo* per passare dall'esperienza alla competenza.

In una tale situazione educativa, caratterizzata da uno spazio multiculturale e dalla combinazione unica tra contesto formale e informale di apprendimento, l'accompagnamento riflessivo dell'esperienza ha giocato un ruolo cruciale nel determinare l'avanzamento da una situazione di mera multiculturalità ad una interculturale, caratterizzata dallo sviluppo di un assetto cognitivo consapevole dei filtri culturali e capace di attivare processi di mediazione e integrazione. In particolare, l'accompagnamento riflessivo partiva dalla consapevolezza che l'esperienza sociale ed emozionale generata dal condividere tempi e spazi con persone diverse, non costituisse di per sé spunto meccanico per l'apprendimento: la *full immersion*, l'osservazione, l'interazione alla base di tutte le attività formative proposte, non producevano da sole competenza, ma costituivano piuttosto potenti occasioni per avviare un solido lavoro riflessivo, che permettesse di riconoscere in quelle situazioni eventi salienti gravidi di significato, che hanno fatto slittare

l'accadimento sul piano dell'apprendimento e, di conseguenza, l'esperienza su un piano meta-cognitivo di una schematizzazione dell'azione fino a tradursi in un modello stabile e trasferibile. Gli strumenti riflessivi adottati sono stati molteplici, in particolare la redazione quotidiana del diario – a cui sarà dedicata un'intera sezione di questo libro (cfr. *infra*, CAP. 2) – ha permesso di focalizzare le diverse criticità emerse in quest'esperienza educativa, comprendendole in termini di fraintendimenti, fallimenti comunicativi, disagi, frustrazioni, insofferenze, aspettative entro cui albergavano a loro volta credenze, valori, ragionamenti di senso comune, rappresentazioni sociali, una parola: le "culture soggettive". Queste ultime hanno dimostrato di essere collegate soprattutto nella scrittura diaristica ai capitali sociali di partenza, alle biografie personali, tutte reintegrate nell'esercizio delle loro abilità professionali e personali, nella convinzione che nell'esercizio di una competenza, come nella vita, è con tutta la sua dimensione sociale e culturale che l'individuo comunica.

– *Interdisciplinarietà* e produzione di *capitale sociale* per un concetto olistico all'apprendimento.

Tutte le attività didattiche dell'ICIC sono state concepite in un'ottica di integrazione tra prospettive disciplinari differenti, condizione inevitabile per un concetto olistico di apprendimento che coinvolga l'individuo nella totalità del suo agire intellettuale, affettivo/psicologico, sociale e che si compia sulla base di interazioni sia in contesti *formali* che *non formali* o *informali*, attraverso un inserimento entro situazioni concrete di esperienza.

La convergenza tra apprendimento, comunicazione e socializzazione è alla base dell'innovativa metodologia educativa sviluppata dal programma, grazie alla quale l'esperienza della differenza e il suo irrompere in assetti mentali spesso chiusi e comunitari (principalmente fondati su legami sociali *bonding* privi di concrete esperienze delle differenze) è stata una leva all'apprendimento trasformativo. L'ICIC ha lavorato direttamente sulle abilità comunicative e sociali, dal momento che i partecipanti, di nazionalità diverse, hanno dovuto convivere per la durata del corso e condividere sia la dimensione formale dell'apprendimento, che quella informale della socializzazione e dell'immersione in un paese straniero per la maggior parte di loro. La situazione inedita creata dall'ICIC ha richiesto quella mobilitazione *culturalmente consapevole* di risorse necessarie ad affrontare questioni mutevoli insorgenti *dall'incontro con le differenze*, nell'intento di trovare *soluzioni*

condivise, che è la competenza interculturale, costituendosi come presupposto per *gettare ponti*, intervenendo direttamente sulla natura dei loro capitali sociali e favorendo – proprio grazie alla combinazione di esperienza diretta e accompagnamento riflessivo – l'avanzamento da un approccio meramente descrittivo all'esperienza della diversità ad una comprensione assiologia dei valori come «costrutti» discorsivi di cui le culture e «gli individui sono fatti» (Bennett, 1993).

La curiosità, atteggiamento mentale di apertura verso l'esterno, è stato il principale incentivo alla partecipazione a questo tipo di programma e all'apprendimento. Secondo Bennett (1993), infatti, la curiosità dovrebbe essere la qualità affettiva dell'*accettazione* che, a sua volta, predispone all'atto cognitivo del trasformare (cfr. *infra*, CAPP. 2 e 3) e che, proprio perciò, è un'attitudine gravida di un elevato potenziale di apprendimento. La curiosità si appoggiava su una serie di aspettative, di prefigurazioni e proiezioni che rendevano questo atteggiamento non neutrale, ma sotteso da una serie di rappresentazioni dell'altro, in cui riecheggiavano quei vissuti, sia socio-culturali che biografici, legati all'esperienza della differenza, quel background che abbiamo fatto convergere nel concetto di "capitale sociale".

E tuttavia, nonostante la sua disposizione all'accettazione, non sempre la curiosità si è tradotta in una piena capacità di integrazione della differenza, essa ha piuttosto posizionato i soggetti in maniera differente nei suoi confronti, delineando gradi diversi di apertura verso l'altro diverso su una scala ideale di sensibilità interculturale.

La curiosità generica verso una cultura differente e verso il *networking* è stata motivazione prevalente in quegli studenti che non erano mai stati all'estero prima, o che vi erano stati per periodi molto brevi. Nella maggior parte dei casi questa curiosità riposava su rappresentazioni eterodirette, tratte dai media e dai discorsi pubblici, piuttosto che sulla pratica sociale e quindi prevalentemente ancorate ai "nuclei" delle loro rappresentazioni sociali piuttosto che alla "periferia" costruita sull'esperienza. Questo atteggiamento era particolarmente riscontrabile in quegli studenti che tendevano riduttivamente ad identificare la diversa cultura con la diversa religione, tipico di una visione polarizzata e riduttiva propria del conflitto di civiltà alimentato dai media. Questa visione, da cui nessuno dei partecipanti (incluso lo staff docente) si è mostrato totalmente scervo, ha creato, soprattutto nell'edizione svoltasi in Turchia, una sorta di sotterranea linea di demarcazione tra studenti islamici e non islamici, come dimostra anche il fatto che la maggior parte degli studenti turchi siano confluiti in un unico cluster.

In molti casi, alle spalle di questo atteggiamento di generica curiosità, tesa a tracciare confini piuttosto che a unire, si riscontrava un'informazione sommaria, spesso stereotipata, sulla cultura dell'altro, in molti casi accettata in quanto generica espressione di un modo diverso di comportarsi, ma non approfondita come manifestazione di valori diversi e spesso contrastanti. Molti di questi studenti, infatti, sono caduti nella trappola di una generalizzazione doppiamente errata: quella di considerare l'Islam come una realtà indifferenziata e quella di considerare la Turchia un paese caratterizzato dalle rappresentazioni stereotipate di un Islam integralista, che circolano nel mondo occidentale, come dimostrano le riflessioni riportate nei diari di alcune partecipanti occidentali all'edizione turca:

I imagined I would find a more closed country but I was positively surprised by local people. As for the course, I expected to find what I found, because I had already taken part in a similar experience (Irene – Italia).

[...] A woman feels safer than imagined here (Sara – Belgio).

In questi casi, anche se la diversità è accettata, il concetto di partenza che se ne ha tradisce comunque un radicamento di questa rappresentazione nel conflitto di civiltà alimentato dalle retoriche pubbliche e dai media. A questa rappresentazione faceva tuttavia da contraltare l'approccio "difensivo" degli studenti turchi, altrettanto radicato in rappresentazioni ideologiche e condizionato dai discorsi pubblici, la cui curiosità e motivazione a entrare in contatto con persone di altra cultura si rivelava piuttosto fondata sul desiderio di smentire gli stereotipi sulla Turchia circolanti nei paesi dell'Unione Europea, tradendo un atteggiamento altrettanto pregiudiziale di quello mostrato dagli studenti non turchi ed evidentemente condizionato da una retorica pubblica nazionalistica, esacerbata dalla questione del controverso ingresso della Turchia nell'Unione Europea. Questi diversi modi difensivi, pregiudiziali e stereotipati di mettersi in "accettazione" riflettono la realtà complessa e ambivalente, di natura politica oltre che culturale, di uno scenario europeo ancora in via di definizione, come anche di un paese come la Turchia diviso tra una modernizzazione inarrestabile e un retaggio teocratico e autoritario. Dunque, nonostante al curiosità di fondo che le anima, entrambe le posizioni espresse dai partecipanti tradiscono una qualità affettiva che si colloca su uno stadio di sensibilità ancora etnocentrico, che va dalla difesa alla minimizzazione.

Alla base di questo atteggiamento c'è lo sforzo di difendere la propria identità nei termini conflittuali "noi/loro", attraverso la strategia paradossale dello smantellamento di un pregiudizio (pregiudizialmente) attribuito agli altri. Tale atteggiamento difensivo ha condizionato l'interazione e, in qualche caso, ha anche distorto la reciproca comprensione, provocando grande ansia nei partecipanti, laddove l'assenza di ansia contribuisce allo sviluppo e all'esercizio di competenza sociale ed è di supporto alla performance (Argyle, 1997, p. 106). Nel solco di Bennett (1993), abbiamo cercato di affinare l'analisi dei contrasti culturali, lasciando che i partecipanti acquisissero le categorie per un loro approfondimento ed elaborazione.

Per permettere un avanzamento su posizioni più relativistiche rispetto a questa posizione di partenza si è cercato di favorire l'allargamento delle "periferie" della loro rappresentazione della diversità attraverso il frequente rimescolamento dei gruppi di lavoro, così da evitare il cristallizzarsi dei ruoli svolti al loro interno (condizione che è alla base di qualunque atteggiamento etnocentrico) e favorire, invece, il trasferimento delle abilità in situazioni differenti, attraverso attività cooperative, di mediazione, di *team-building*.

Come vedremo nel capitolo 4 dedicato al tentativo di mettere a punto un modello di riferimento per l'educazione interculturale nel quadro del *lifelong learning*, queste abilità culturali, psicologiche, sociali, configurandosi come "valore aggiunto" al profilo professionale, potranno tradursi in fattori di capitale umano e costituire il presupposto per un *ri-radimento* del sapere esperto nei meccanismi della fiducia attiva.

I.10

Riflessioni conclusive

In questo inquadramento socio-culturale della competenza interculturale abbiamo tracciato un ideale formativo che parte dall'*incontro*, quale esperienza concreta di esposizione alle differenze, che è sociale per definizione, e, attraverso un percorso riflessivo guidato, abilità alla gestione di situazioni dissonanti o addirittura conflittuali originate proprio dall'incontro/scontro con l'altro. "Abilitare" vuol dire mettere in atto delle tecniche (*skills*) che rendano l'azione "efficace", cioè adeguata agli scopi che si intende raggiungere, ma anche "appropriata" ai contesti. L'appropriatezza allude a un sapere complesso, che dà alle abilità lo spessore di una competenza fondata su una serie di consape-

volezze e “dotazioni” di sensibilità che coinvolgono l'individuo nella totalità delle sue facoltà cognitive, psicologiche, affettive, sociali. L'appropriatezza rimanda alla complessità del saper leggere nelle fratture una divergenza dei segni dell'altro dai propri; del saper mettere a fuoco le cornici culturali, che agiscono attraverso le reciproche aspettative, e le regole che le governano. Questa competenza è una *dotazione* che passa per la consapevolezza del proprio sé come costruito sociale e dell'identità come progetto che si compie per scelta e non per destino. È una dotazione che esorbita i confini di una specifica professione, per configurarsi come capacità chiave nell'esistenza che ha implicazioni sia politiche che etiche. Infatti, agendo sulla capacità di costruire fiducia attraverso lo sforzo di lavorare a un medio comune all'interno di una dimensione interpersonale, la competenza interculturale è un esempio concreto di quella che Giddens (1991) chiama *life politics*, esercizio riflessivo (autonomo, consapevole) della democrazia, in cui la mediazione con l'altro coincide con un atto di riappropriazione consapevole di sé come progetto riflessivo, di autorealizzazione attraverso un processo di empowerment scatenato dall'incontro con l'altro. Questo incontro assurge anche a terreno di verifica della fiducia istituzionale, in quanto ne determina un ri-radicalamento nella dimensione spazio-temporale della presenza, della relazione, della condivisione dei contesti, fondandola eticamente. Ecco che lo sforzo riflessivo di mediazione tra le differenze (saper “leggere i segni”) nell'intento di costruire fiducia e reciprocità con l'altro diverso, è ad un tempo esercizio di soggettività e assunzione di responsabilità sociale. La competenza interculturale, e l'ideale educativo che la promuove, rappresentano una sorta di “principio speranza” per una nuova solidarietà che ripensa l’“individualmente insieme”, per Bauman a monte dell'aggregazione smantellata, in un “riflessivamente insieme”, presupposto di un etico stare assieme nella società tardo moderna.

Costruire competenza interculturale: esperienza della diversità, riflessione e apprendimento nella narrazione diaristica

di Furio Bednarz