



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XIV/2022

Numero monografico in memoria di
Otto Filtzinger (1932-2022)



Università
degli Studi di
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali – UniMe

COSPECS

Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

SOMMARIO

SEZIONE MONOGRAFICA IN MENORIA DI OTTO FILTZINGER

Editoriale. In memoria di Otto Filtzinger, maestro di intercultura Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano	1
Dall'apprendimento interculturale alla pratica formativa transnazionale riflessiva. Dedicato con stima al prof. Otto Filtzinger (1932 - 2022) Günter J. Friesenhahn.....	6
Pedagogia interculturale, plurilinguismo ed educazione europeista nella prassi pedagogica: Otto Filtzinger e l'Istituto IPE di Mainz Giovanni Cicero Catanese.....	25
Laicità e “vocazione relazionale” dell’ordinamento costituzionale: verso un paradigma interculturale Luigi D’Andrea	34
Bisogno di comunità tra libertà e desiderio di sicurezza Rosa Grazia Romano.....	48
Potenzialità interculturali di uno spazio etico a scuola Anna Maria Passaseo	60
Il fardello dell’uomo bianco tra confine e libertà Alessandro Versace.....	73
Famiglie immigrate con figli disabili: il ruolo della consulenza pedagogica Karin Bagnato	85
Il viaggio di Penelope nel Mediterraneo. Come la didattica interculturale diventa <i>Global Education</i> Patrizia Panarello.....	98

MISCELLANEA

Bambini in manicomio. Roma (1975). L’inchiesta-denuncia di psichiatria democratica Stefano Lentini	116
--	-----

POTENZIALITÀ INTERCULTURALI DI UNO SPAZIO ETICO A SCUOLA

Anna Maria Passaseo*

Uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo del progetto interculturale in Italia si registra sul piano etico. Se la scuola è uno spazio pubblico, espressione di un *ethos* democratico, la vita delle famiglie degli alunni – italiani e di origine straniera – rimane un fatto privato, nella libertà di perseguire propri valori, credenze e tradizioni. I giovani di seconda generazione spesso incontrano difficoltà a conciliare i due universi etici – quello presente a scuola e quello che si vive a casa – soprattutto quando tra i due universi le distanze sono notevoli e i ragazzi sono lasciati soli a far accettare le proprie scelte valoriali in famiglia. Pensare alla possibilità di uno spazio etico a scuola, all'interno del quale far dialogare genitori e studenti con valori differenti, allo scopo di pervenire, secondo procedure democratiche, ad una flessibilità di posizioni, può costituire una risposta. L'articolo intende giustificare questa ipotesi.

One of the greatest obstacles to the development of the intercultural project in Italy is on the ethical level. If the school is a public space, the expression of a democratic ethos, the life of the schoolchildren's families – Italians and those of foreign origin – remains a private affair, in the freedom to pursue their own values, beliefs and traditions. Second-generation young people often find it difficult to reconcile the two ethical universes – the one present at school and the one lived at home – especially when the distances between the two universes are considerable and the youngsters are left alone to make their own value choices accepted in the family. Thinking about the possibility of an ethical space at school, within which parents and students with different values could dialogue, with the aim of achieving, through democratic procedures, a flexibility of positions, may be an answer. The article aims at justifying this hypothesis.

Parole chiave: pluralismo etico; relativismo culturale; mente multiculturale; spazio etico, scuola.

Keywords: *ethical pluralism; cultural relativism; multicultural mind; ethical space, school.*

1. Antefatto

Una delle questioni maggiormente critiche per la realizzazione del progetto interculturale in Italia è quella che interessa il piano etico delle relazioni tra la comunità locale e le comunità straniere. In altre parole, la questione relativa alla possibilità di convivenza, nel nostro territorio, di valori culturali diversi e spesso molto distanti dall'insieme di principi e credenze che sono a fondamento di quell'etica democratica intorno a cui ha preso forma e continua a crescere la nostra società insieme alle sue istituzioni educative.

Si tratta di una problematica che investe in modo particolare le cosiddette seconde generazioni, vale a dire i figli dei migranti: soggetti in formazione a cavallo di due

* Anna Maria Passaseo è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

culture, che spesso incontrano difficoltà a conciliare, all'interno di se stessi, i due universi etici – quello presente a scuola e quello che si vive a casa – soprattutto quando tra i due universi le distanze sono notevoli, così come attestano le ricerche condotte a riguardo sin dal presentarsi del fenomeno sulla scena nazionale.¹

È facilmente osservabile come la modalità più comunemente utilizzata, da parte della comunità ospitante, per affrontare e gestire il divario culturale determinato dal pluralismo etico sia quello di 'tollerarlo' – nel senso minimale del significato di tolleranza – vale a dire di 'ignorarlo', di continuare a condurre le proprie esistenze 'come se non ci fosse'. Una tolleranza che si traduce, a livello sociale, in una presa di distanza reciproca tra cittadini italiani e comunità straniere, nel rispettivo mantenimento, per quanto possibile, di propri stili di vita e tradizioni e, a livello scolastico, nel circoscrivere l'azione educativa rivolta alle giovani generazioni – italiane e di origine straniera – all'interno dei limiti spazio-temporali che l'istituzione formativa offre e, al tempo stesso, riservando un atteggiamento di 'non interferenza' nei riguardi dell'educazione familiare.

E, però, una simile modalità si rivela immediatamente 'impotente' o, quanto meno, non sufficiente ad impedire o limitare pratiche culturalmente radicate che ledono i più basilari diritti umani e che contribuiscono ad aumentare la distanza tra un 'noi' e un 'loro': distanza che alimenta, nell'opinione pubblica, generalizzazioni improprie e stereotipi, rendendo vani i passi finora compiuti in direzione di una società interculturale.

È quanto sta accadendo con il caso verificatosi in provincia di Reggio Emilia, relativo alla giovane Saman Abbas, ragazza pachistana di 18 anni, di cui la magistratura ha sentenziato la morte ad opera dei familiari, qualificando l'accaduto come delitto d'onore². Si tratta di un caso – ultimo, ma non unico, nel suo genere – che ha suscitato, e continua a suscitare, molto clamore proprio per l'abisso che separa la 'logica morale' sottostante a tale pratica dalla 'logica morale' che invece presiede all'organizzazione del vivere civile nelle nostre società democratiche di stampo occidentale.

Tuttavia, è lecito chiedersi se sia possibile, in virtù della percezione di tale abisso, limitarsi, da spettatori, semplicemente ad un atteggiamento di condanna dell'accaduto e

¹ Sulla condizione delle seconde generazioni cfr. G. Favaro - M. Napoli (2002) (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini Associati, Milano; M. Ambrosini - S. Molina (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino; G. Favaro - M. Napoli (2004) (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Guerini Associati, Milano; L. Queirolo Palmas (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano; P. D'Ignazi (2008), *Ragazzi immigrati: l'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano; E. Colombo - L. Domaneschi - C. Marchetti (2009), *Una nuova generazione di italiani: l'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Franco Angeli, Milano; E. Besozzi - M. Colombo - M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano; R. Ricucci (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna; L. Lo Schiavo (2011), *Sfera pubblica, giovani migranti, intersezionalità: alcuni elementi di analisi*, in «Quaderni di Intercultura», Anno III; A. Granata (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.

² Cfr. G. Baldessarro (2022), *Saman Abbas, la storia del femminicidio di Novellara: quei sogni di ragazza interrotti. Ad ucciderla la sua famiglia*, in «La Repubblica», 25 novembre 2022, rintracciabile all'indirizzo:

https://bologna.repubblica.it/cronaca/2022/11/25/news/saman_abbas_storia_femminicidio_novellara-375955020/

di presa di distanza. Si poteva, da parte nostra – società ospitante – svolgere un ruolo più attivo per prevenire un simile, tragico, epilogo? Quale posizione poteva assumere la scuola – che pure ha partecipato della responsabilità educativa nei confronti della giovane prima che questa raggiungesse la maggiore età – nel compito di accompagnare Saman ad affermare le proprie scelte e di offrire alla famiglia opportunità di riflessione e di spostamento dalla propria, rigida, posizione? Cosa può insegnare il sacrificio di Saman?

Rispondere a queste domande comporta necessariamente accompagnare l'acquisizione del dato di cronaca con approfondimenti conoscitivi di carattere multidisciplinare, per entrare in possesso degli strumenti che consentono una adeguata valutazione, *in primis*, dell'accaduto, e, a partire da questo, degli 'elementi' che entrano inevitabilmente in gioco in ogni conflitto tra valori culturalmente diversi. Solo la conoscenza di tali elementi, infatti, può consentire il formarsi di opinioni personali fondate sulla realtà che, nell'insieme, diffuse, concorrono alla formazione di un'opinione pubblica: importante indicatore del senso del vero e del giusto di una determinata collettività.

È sulla base di tale indicatore che una certa società può definirsi 'aperta', 'pronta' oppure 'impreparata' o viceversa 'chiusa' ad accogliere la sfida dell'interculturalità che i cambiamenti sociali in atto lanciano. E, conseguentemente, tale indicatore orienta la riflessione pedagogica in direzione dell'urgenza a cui la progettazione educativa deve rispondere.

Obiettivo di questo lavoro è prendere in considerazione gli 'elementi' cui si faceva cenno precedentemente, la cui conoscenza si rivela necessaria per acquisire una *forma mentis* adeguata alla prospettiva interculturale e, alla luce del riconoscimento del ruolo che essi rivestono nelle dinamiche relazionali tra portatori di bagagli etico-culturali differenti, avanzare una proposta operativa per la scuola pubblica affinché essa possa farsi carico, in virtù del suo compito istituzionale, di una formazione alla gestione dei conflitti etici inter e intra-familiari.

A tale scopo la storia di Saman Abbas è presa solo a titolo esemplificativo di un problema esistente – quello della difficile posizione dei ragazzi e delle ragazze di seconda generazione nel costruire ed affermare un'identità che non trova corrispettivi né nella cultura d'origine né nella cultura di accoglienza – la cui urgenza di essere preso seriamente in carico è rappresentata dalla tragedia in cui si è risolto.

Senza, dunque, alcuna pretesa di analisi di una vicenda che, peraltro, è ancora al vaglio delle autorità competenti, il presente lavoro vuole soffermarsi sulla riflessione intorno ad aspetti educativi che l'accaduto sollecita.

2. Identificare le molteplici prospettive in gioco

Viene in aiuto, a favorire una lettura degli elementi che entrano in gioco ogni qualvolta un soggetto immigrato di seconda generazione si trovi a lottare con la rigidità culturale della propria famiglia, il commento di Luigi Manconi, voce autorevole su questioni riguardanti i processi di integrazione multiculturale in Italia, per aver ricoperto il ruolo di Presidente della Commissione per i diritti umani del Senato.

Tale commento – i cui contenuti incontrano la condivisione della scrivente – svolge un ruolo importante nella formazione dell'opinione pubblica, proprio perché

raggiunge un'ampia fascia di popolazione, che altrimenti non avrebbe accesso a un certo tipo di informazioni, attraverso quella forma di educazione non formale rappresentata da un *medium* come un quotidiano.

In un'intervista rilasciata al quotidiano *Il Riformista*, Manconi osserva che le cause della tragica scomparsa della giovane pachistana Saman Abbas sono da ricercare nella «profonda separatezza che intercorre tra noi e gli stranieri»:

Per gli italiani la prima preoccupazione è quella di tenere a bada gli stranieri e di prendere le distanze da loro, per garantire la sicurezza propria e dei propri beni. Verso tutto il resto prevalgono l'indifferenza sociale e l'agnosticismo morale che, in termini eleganti, possiamo definire "relativismo culturale", ma nella mentalità corrente si manifesta come volontà di distanza e dichiarazione di estraneità. In entrambi i casi, c'è l'affermazione di una irriducibile diversità che arriva perfino a presentarsi come rispetto dell'identità altrui ma che, in realtà, nasconde un vero e proprio rifiuto di chi non è come te o, meglio, di chi non appare come te. In questo quadro il richiamo al "relativismo culturale" per giustificare comportamenti inaccettabili è non solo un gigantesco inganno, ma anche un'ipocrisia venata di sottile razzismo: non riconosciamo a determinate etnie la protezione garantita da quei diritti che rivendichiamo per noi. E, invece, è il parametro dei diritti umani che consente di misurare la qualità e l'intensità dei processi di integrazione. Capisco che quest'ultimo termine non sia perfetto, ma non ne conosco di migliori. In altre parole, in una società democratica e in uno Stato di diritto, non permettere agli adolescenti di andare a scuola, non riconoscere la parità di genere, sottoporre le bambine a mutilazioni genitali, imporre matrimoni non consensuali: tutto ciò viola i diritti fondamentali della persona e va sanzionato. Lo ripeto: nei confronti di queste pratiche, oggi certamente minoritarie, non è consentita alcuna indulgenza culturale e alcuna comprensione sociologica, nel nome di costumi e di valori altri. Poi, certo, la repressione dei delitti richiede una parallela attività di prevenzione, educazione e persuasione. Di socializzazione e di scambio assiduo con coloro che sono portatori e portatrici di concezioni patriarcali, se non tribali.

[...] Chiariamo intanto che si tratta di pratiche derivanti in parte da confessioni religiose e in parte, spesso prevalente, da tradizioni culturali e antropologiche. Proprio per questa ragione metterle al bando non basta, si deve intervenire sul piano educativo e, dunque, parlarne a scuola, nelle nostre scuole dove, l'uno accanto all'altro, si trovano bambini italiani e bambini stranieri: questo non solo è possibile ma è doveroso farlo. Non basta, ovviamente, si tratta di investire grandi risorse nell'opera di mediazione culturale e sociale. Nel rafforzamento e nella diffusione dei servizi, quelli destinati al controllo e alla tutela, così come quelli destinati alla formazione. Ma, lo ripeto, tutto ciò non basta se non c'è un'adeguata mobilitazione da parte dei cittadini, almeno di coloro che hanno a cuore la convivenza pacifica tra residenti e nuovi arrivati. E questa convivenza la si ottiene non con la presa di distanza e la separatezza, ma con lo scambio, con le relazioni, con la reciproca conoscenza³.

Il commento del sociologo e politico italiano racchiude molti nodi cruciali – gli 'elementi' di cui sopra – che, per essere opportunamente articolati in un ragionamento interculturale, richiedono opportuni approfondimenti.

2.1. *Il controverso concetto di relativismo culturale*

Da subito, è interessante mettere meglio a fuoco la questione del relativismo culturale. Dal punto di vista antropologico, è importante associare questo concetto ad un

³ A. Torchiaro (2021), *Intervista a Luigi Manconi: "Saman vittima della incapacità di dialogo tra culture diverse"*, in «Il Riformista», 9 Giugno 2021, in: <<https://www.ilriformista.it/intervista-a-luigi-manconi-saman-vittima-della-incapacita-di-dialogo-tra-culture-diverse-225298/>>

altro che viene ad emergere nel corso del secolo scorso, vale a dire il concetto di relatività culturale, il quale costituisce in primo luogo una risposta alla tendenza colonizzatrice dell'Occidente e alla sua portata assimilatrice. È stato infatti lo sviluppo degli studi antropologici, proprio a seguito dei processi di de-colonizzazione, che ha contribuito a fare emergere il fenomeno «cultura», come *bene* da tutelare nella sua originarietà e non mettere più 'a rischio', come avvenuto in passato. Un rischio costituito, in primo luogo, dalla sua cancellazione, a seguito di processi di assimilazione alla cultura colonizzatrice, e, in secondo luogo, dal suo essere soggetta a giudizio valutativo secondo criteri occidentali.

Cosicché, l'individuale originalità delle culture, l'impossibilità di collocarle lungo una scala di maggiore o minore evoluzione, il rifiuto di utilizzare il modello di vita occidentale come metro per misurarne il grado di civilizzazione, l'eguale valore intrinseco di ogni esperienza culturale sono oggi dati acquisiti alla coscienza critica dell'Occidente. E ciò grazie agli sforzi intellettuali di generazioni di antropologi e di esponenti politici che hanno consentito una pacifica convivenza multiculturale a seguito dell'incrementarsi dei fenomeni migratori. Come afferma Mario Ricca, queste idee, oggi non contestabili, «sono state oggetto di aspre battaglie per dare al concetto di "cultura" cittadinanza istituzionale, politica e sociale»⁴.

Tuttavia, l'accento sul 'bene cultura da tutelare' costituisce oggi un elemento di grande criticità per lo sviluppo di un'effettiva integrazione interculturale, giacché impedisce la comunicazione e il confronto tra soggetti appartenenti a culture differenti. Ciò perché tale accento ha consentito il passaggio dal concetto di *relatività* a quello di *relativismo* culturale.

È evidente che entrambi i concetti hanno a che fare con le differenze culturali, tuttavia, mentre la relatività culturale consiste nella semplice esplorazione e constatazione della presenza di differenze culturali sceve da un approccio valutativo, il relativismo culturale attribuisce a tali differenze un valore normativo. In altre parole, per la relatività culturale la differenza costituisce un fatto, per il relativismo culturale rappresenta una norma. Da qui diventa consequenziale il passaggio da un'asserzione descrittiva ad una serie di prescrizioni, secondo cui:

- le persone dovrebbero rispettare ogni tipo di differenza;
- nessun essere umano può valutare un suo simile;
- solo per il fatto che qualcosa è diverso merita rispetto;
- ogni sistema culturale presenta una sua intrinseca validità.

Se erigere la differenza da fatto a valore può senz'altro incontrare consenso, non si può negare che il passaggio sia arbitrario e comporti la rivelazione di tutti i limiti del relativismo culturale.

Lungi dal costituire un fattore di tolleranza poiché lascerebbe che ognuno percorra la propria strada culturale, il relativismo culturale si presenta come un ostacolo alla convivenza pacifica su uno stesso territorio.

Seguendo le ragioni esposte da Robin Horton a questa tesi, si può rilevare, innanzitutto, come, nella ricerca e difesa del punto di vista del nativo di una cultura, si rischi di realizzare quelle che vengono definite 'etnografie opache', vale a dire descrizioni vaghe del comportamento di una determinata comunità culturale, con la conseguente impossibilità di fare confronti fra diverse culture. Una data comunità

⁴ M. Ricca (2008), *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Dedalo, Bari, p. 16.

diventa una realtà chiusa in se stessa, inaccessibile e impenetrabile, come una monade leibniziana, senza né porte né finestre, arroccata nella sua unicità opaca e incomprensibile, in quanto intraducibile. Ci si trova così all'interno di una condizione di solipsismo e isolazionismo mentale e istituzionale.⁵

È poi da osservare che, nella sua versione estrema, il relativismo culturale rischia di tradursi in 'panculturalismo', vale a dire nell'idea che tutti gli aspetti della vita umana, inclusi gli aspetti biologici, siano determinati dalla cultura. In tale logica deterministica, gli esseri umani finirebbero per essere soltanto dei «prodotti culturali», invece che essi stessi produttori e protagonisti di cultura.

Inoltre, il relativismo culturale conduce alla giustificazione di qualsiasi perversione e patologia culturale. Si tratta di una prospettiva, questa, all'interno della quale qualsiasi morale potrebbe essere accettata in quanto «culturale». Conseguentemente, in nome del relativismo culturale sarebbe permessa e giustificata ogni aberrazione e ogni crudeltà, ivi incluse forme di schiavitù, tortura e dittatura.

Infine, implicando l'esaltazione delle differenze e delle identità culturali, il relativismo può diventare l'origine di nuove forme di razzismo. L'esaltazione delle diversità richiede infatti la difesa della propria unicità, con la conseguente espulsione di tutti i diversi in quanto fonte di contaminazione e deterioramento. In conclusione, si comprende, dunque, come il relativismo sia di per sé un potenziale detonatore di fenomeni d'intolleranza e di emarginazione.⁶

Non si può ignorare, dunque, che tutte le considerazioni finora fatte conferiscano una notevole criticità al concetto di relativismo culturale e che pertanto esso non possa essere invocato, proprio come afferma Manconi, per affrontare situazioni problematiche come il caso di Saman Abbas.

2.2. *Il relativismo morale*

Dal relativismo culturale al relativismo morale il passo è breve. È un dato di fatto come la moralità abbia carattere locale e sia storicamente determinata. Il bene e il male non hanno tratti oggettivi e universali, sono invece l'esito di processi culturali che portano a costruire delle 'convenzioni' all'interno delle quali si muove il giudizio morale soggettivo.⁷

Le diversità culturali, infatti, evidenziano molte impostazioni morali fra loro divergenti, che si manifestano in usi e costumi alquanto eterogenei e che si rifanno a principi etici disparati. Ciò che è proibito e considerato un'atrocità morale in una cultura è permesso in un'altra e viceversa.

Sul piano descrittivo, in effetti, il consenso su quanto è bene o male, su quanto giusto o ingiusto è piuttosto scarso fra le diverse culture. A questo riguardo gli esempi potrebbero essere numerosi. Basti pensare ai casi di infanticidio di bambine in alcune regioni dell'India e della Cina o presso gli Eschimesi; oppure all'usanza dei Dinka, una popolazione del Sudan meridionale, di seppellire vivi gli anziani dentro un mucchio di letame provocandone la morte per soffocamento, o a quella degli Eschimesi di abbandonare i vecchi in zone polari deserte. Ancora, è sorprendente la pratica seguita in

⁵ Cfr. R. Horton (1982), *Tradition and modernity revisited*, in M. Hollis e S. Luxes (a cura di), *Rationality and relativism*, Blackwell, Oxford, pp. 201-228.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Cfr. R. Posner (1999), *The problematics of moral and legal theory*, Belknap, New York.

India che vede giovani vedove, vestite da sposa, lanciarsi sulla pira funeraria che inceneriva il corpo del marito defunto (usanza, tra l'altro, rispettata – anche se in modo sporadico – nei villaggi rurali fino a tempi recenti, seppur proibita dal governo inglese nel 1835). Si pensi ancora alle pratiche di circoncisione maschile e femminile diffuse in vaste aree dell'Africa tropicale, considerate nelle regioni di origine come un'iniziazione e un miglioramento del proprio corpo, e presso altre culture come una mutilazione efferata e una violazione dei diritti umani. Si consideri poi l'incidenza del giudizio morale negli aspetti minori della vita quotidiana. Per esempio, presso gli Hindu nella regione dei templi è immorale il fatto che una vedova mangi pesce, che un uomo rivolga la parola alla cognata più giovane, o che i genitori rifiutino di dormire con i figli nello stesso letto. Si pensi anche alle pratiche dettate dalle religioni, come divieti morali precisi legati all'alimentazione (ad esempio il divieto di mangiare carne di maiale per gli islamici), all'attività sessuale (come il divieto della contraccezione da parte della religione cattolica) e alla regolazione dei rapporti sociali (ad esempio il matrimonio esogamico o endogamico).⁸

In effetti, gli studi antropologici hanno fissato tre grandi tipologie di sistemi morali nella popolazione mondiale: l'*etica dell'autonomia* – tipica di società culturalmente individualiste, come le società occidentali – l'*etica della comunità* – tipica di società culturalmente collettiviste, come le società non occidentali – e l'*etica della divinità* – tipica di società fortemente religiose.⁹ Si tratta in ogni caso di tre macro-tipologie di etica che, sebbene trovino predominanza in determinate culture, si ritrovano in misura minore un po' in tutte. Negli Stati Uniti, ad esempio, prevale l'etica dell'autonomia, invece in India sono presenti tutte e tre ma in misura diversa: sono dominanti l'etica della comunità e della divinità, mentre l'etica dell'autonomia, basata sui concetti di giustizia e diritti soggettivi, è subordinata e al servizio dell'etica della comunità e della divinità, all'interno delle quali l'identità di una persona è associata allo status e alle relazioni con gli altri in misura molto maggiore rispetto a culture basate sull'individualità, come le culture occidentali.

È plausibile che l'azione punitiva del padre di Saman Abbas nei confronti della figlia abbia risposto ad un'etica di comunità, dunque ad una logica morale di natura collettivista. D'altra parte, la tendenza verso il collettivismo, spiega Angelica Mucchi Faina dalla sua prospettiva psicologico-sociale, sembra aumentare «quando l'individuo sa che la maggior parte delle altre persone presenti nel contesto sono collettiviste e pertanto prevale la norma sociale che preme verso il collettivismo»: era quanto, di fatto, accadeva nella comunità pachistana insediata da almeno 20 anni in quella città dell'Emilia Romagna dove viveva la famiglia Abbas.¹⁰ E se la conoscenza di questa dinamica non giustifica l'accaduto, contribuisce in buona parte a comprendere le motivazioni culturali che hanno mosso la famiglia, a partire dalla percezione di vergogna pubblica e di scandalo per la comunità, a seguito dei comportamenti della

⁸ La rassegna di usanze moralmente connotate qui citata è tratta dall'ampio e interessante lavoro di J. Kellenberger (2001), *Moral relativism, moral diversity and human relations*, Penn State University Press, University Park.

⁹ Cfr. R. A. Shweder - N. C. Much - M. Mahaptra - L. Park (1997), *The "Big Three" of morality (Autonomy, Community, and Divinity) and the "Big Three" explanations of suffering*, in A. Brandt - P. Rozin (Eds.), *Morality and health*, Routledge, New York, pp. 119-169.

¹⁰ A. Mucchi Faina (2006), *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Laterza, Roma-Bari, p. 6.

ragazza così distanti dalla morale comune in quel contesto. Contribuisce, in altre parole, a far sospendere un giudizio etnocentrico sulla vicenda – inevitabilmente destinato alla presa di distanza e alla chiusura – e ad acquisire uno sguardo etnorelativo.

2.3. *La mente monoculturale e la negazione delle seconde generazioni*

L'autodifesa delle culture, determinata dal relativismo culturale e dal relativismo morale, risponde ad una mente monoculturale, una mente al singolare. Come ben la descrive Luigi Anolli, si tratta di «una mente fissa che corre il rischio di concepire il momento temporale e l'area geografica in cui vive come la totalità del tempo e dello spazio della specie umana. È una mente che rispecchia la chiusura di una società in cui si è nati e cresciuti e che si è assunta come l'orizzonte del mondo. Questo provincialismo temporale e geografico rischia di condurre la mente monoculturale – che così diventa atemporale e utopica (nel senso letterale di «utopia», cioè «fuori dallo spazio») – a forme globali di autoriferimento. In tal modo la cultura rischia di diventare una gabbia. La mente monoculturale tende a concepire ogni singola esperienza come la globalità dell'esperienza e diventa prigioniera della cultura in cui vive in termini difensivi e offensivi. È una mente divisa, separata dagli altri e dalla realtà. È la premessa a una concezione delle culture come «mosaico» nell'assolutizzazione delle differenze. I possibili esiti di questa impostazione, evidenti a tutti, nel loro insieme non sono favorevoli alla vita della nostra specie».¹¹

Quanto questa tipologia di mente sia disfunzionale in situazioni di convivenza multiculturale e marci in direzione contraria alla naturale evoluzione della specie umana, lo dimostrano i figli degli immigrati, le cosiddette 'seconde generazioni'. Crescendo nella contaminazione di entrambe le culture, quella del paese accogliente e quella di origine familiare, i figli degli immigrati, come accaduto anche a Saman, sviluppano istintivamente, per adattamento, e poi sempre più consapevolmente, una *forma mentis* che consente loro di vivere a cavallo delle due culture, traendo selettivamente ciò che consente loro la migliore forma di sopravvivenza e di espressione di sé.

Quello che si verifica spontaneamente nei figli degli immigrati è l'acquisizione di una mente multiculturale, in grado sia di consentire il senso di appartenenza alla nuova comunità culturale, sia di evitare sensi di colpa per eventuali percezioni di tradimento della cultura di origine. Risulta plausibile prospettare come domani saranno costoro a poter dare origine a nuove forme culturali, più fluide e composite, ma lo potranno fare solo adattando la propria mente alla condizione di multiculturalità ambientale. Infatti, solo se saranno libere di rispondere a queste richieste di sviluppo, potranno effettivamente vivere come 'seconde generazioni', altrimenti la mente monoculturale dei loro padri le sopprimerà, negandole e asservendole al ruolo di 'perpetuatori culturali'.

In altre parole, nel momento stesso in cui si riconoscono i limiti intrinseci della mente monoculturale, così come naturalmente fanno le seconde generazioni, è necessario attivarsi per l'acquisizione di una mente multiculturale. Ciò che, allo stato attuale, è ancora un progetto e una sfida che deve superare numerosi e rilevanti ostacoli – a partire dalla mente monoculturale della propria comunità di provenienza per finire

¹¹ L. Anolli (2006), *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, p. 140.

alla mente monoculturale della società accogliente – ma che si profila essere la prossima tappa prevista dall'evoluzione culturale della nostra specie.

L'acquisizione di una mente multiculturale è possibile se si parte dal riconoscimento che, sul piano psicologico, la cultura non costituisce una forma mentale unitaria né una struttura pienamente inconsapevole e implicita, ma è una rete flessibile di conoscenze, categorie, valori e pratiche.

Spiega Anolli: «A livello soggettivo, la cultura non è un blocco monolitico e omogeneo, in grado d'influenzare e regolare in ogni istante e in modo uniforme i processi cognitivi, emotivi e sociali degli individui. Non è interiorizzata come un sistema compatto e universale, pronto a indicare in modo automatico la risposta adatta a ogni circostanza. Non si tratta di un circuito già codificato, capace di attivarsi in base agli indizi ambientali. Piuttosto, la cultura è una costellazione dinamica di schemi e modelli mentali (cognitivi, emotivi, morali, sociali) che sono prodotti, condivisi, riprodotti e modificati all'interno di una comunità di partecipanti. Questi modelli sono applicati in modo selettivo alle diverse situazioni, avendo a disposizione un certo numero di gradi di libertà che consentono la loro modulazione».¹² Questa modalità dinamica di acquisire la cultura fa sì che «in qualsiasi circostanza la cultura sia appresa di continuo dai partecipanti. L'apprendimento culturale è intrinseco alla nostra esperienza, poiché da quanto facciamo e viviamo possiamo trarre informazioni utili ad azioni successive assimilabili alla medesima classe. Diversamente dalle modifiche dovute a programmi genetici, l'apprendimento culturale va inteso come una modificazione relativamente duratura (sia pure soggetta al cambiamento nel tempo) del comportamento a seguito di un'esperienza, di solito ripetuta più volte nel tempo».¹³

Ciò che è interessante osservare è che l'apprendimento della cultura non è solo un fatto soggettivo, individuale: «Fra le varie forme di apprendimento, è utile distinguere quello individuale (capacità di acquisire nuove informazioni a seguito di un'esperienza personale con l'ambiente) da quello sociale (capacità di acquisire nuove conoscenze e pratiche grazie all'interazione con i consimili). In generale, si è visto che in fasi culturali stabili l'apprendimento sociale risulta più vantaggioso di quello individuale, poiché il primo risulta più affidabile e il secondo più soggetto a errori. Al contrario, in periodi e ambienti culturali variabili, dove l'apprendimento sociale perde attendibilità, si ha una maggiore rilevanza dell'apprendimento individuale per trovare soluzioni più adatte ai cambiamenti dell'ambiente. L'apprendimento sociale, che ha la funzione di accelerare e rendere più attendibile l'apprendimento individuale, presenta una forte rilevanza per favorire l'appropriazione della cultura di riferimento e l'appartenenza culturale. L'apprendimento culturale, quindi, ha una base esperienziale, poiché avviene nel corso delle esperienze più o meno formalizzate (come rituali) che attraversano la vita dei soggetti. Presenta diversi gradi di consapevolezza, per cui può essere un apprendimento esplicito (o consapevole), come succede in certi ambienti finalizzati all'educazione (per esempio la scuola), o implicito (latente) nello svolgimento delle diverse attività quotidiane».¹⁴

La descrizione di questo funzionamento basta ad indicare e legittimare, oltre che ad affermare, il ruolo che svolge la scuola nei processi di apprendimento culturale che,

¹² Ivi, p. 158.

¹³ Ivi, p. 159.

¹⁴ *Ibidem*.

nei casi di accoglienza di studenti e famiglie straniere, si traduce – o quanto meno dovrebbe tradursi – in accompagnamento per tutti a produrre una nuova cultura della coesistenza pacifica, insegnando o rafforzando con l’esercizio quelle procedure di presa di decisione democratica e di costruzione di patti di convivenza.

3. La possibilità di sviluppo di una mente multiculturale. Prospettare uno spazio etico a scuola

Alla luce di queste conoscenze è possibile rispondere alla domanda se la scuola, nel caso di Saman Abbas, avesse potuto far qualcosa per prevenire il tragico epilogo della sua storia.

Ebbene, la risposta è affermativa se si rifiuta l’idea, determinata da una mente monoculturale, di essere tutti noi, in quanto soggetti umani e culturali, dei meri ‘prodotti culturali’ e non produttori di cultura.

Tutti noi, in quanto cittadini di una democrazia – la forma di governo più aperta alla produzione/crescita di cultura – abbiamo il dovere di attivare, ogniqualvolta si presenti una situazione di conflitto tra differenti universi etici, tutte le risorse, soprattutto istituzionali, come la scuola, per produrre un cambiamento di *forma mentis* in direzione multiculturale in entrambe le comunità a confronto sullo stesso territorio: quella immigrata e quella ospitante.

Da qui l’ipotesi di uno spazio etico a scuola come luogo di discussione e di risoluzione di problemi di natura morale, per famiglie e studenti, secondo un approccio ‘meta-etico’, vale a dire al di là delle singole etiche in gioco.¹⁵

La meta-etica è un approccio sempre più richiesto oggi, in considerazione del pluralismo etico che caratterizza le società democratiche contemporanee, e, come afferma la studiosa di problematiche di comunicazione interculturale Stella Ting-Toomey, si riferisce fundamentalmente alla coltivazione di un modo di pensare etico nella nostra vita quotidiana che trascende ogni particolare posizione ideologica.¹⁶ Un modo di pensare che comporta uno sforzo di analisi e dunque prevede non risposte culturalmente istintive o immediate, ma risposte quale esito di procedure di confronto condivise e accettate. Procedure che comportino, per risolvere un dilemma etico, la raccolta sistematica di dati da un’ampia gamma di fonti, la considerazione di tutti i

¹⁵ Si tratta di una proposta che si inserisce all’interno del dibattito attuale sulla necessità di rendere esplicita l’educazione morale e l’educazione etico-sociale a scuola, tenendo conto che questi due tipi di formazione sono stati finora affidati ad un ‘curricolo implicito’, vale a dire a quel processo di acquisizione di abiti comportamentali che avviene spontaneamente durante i momenti di vita sociale all’interno della scuola. Oggi, alla luce del pluralismo etico presente in Italia, si ritiene necessario operare il passaggio da un curricolo implicito ad un curricolo esplicito, le cui proposte, sia riferite a possibili percorsi di apprendimento sia riferite a percorsi di formazione insegnante, sono ancora in via sperimentale. Cfr. M. Baldacci (2021), *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma; P. Calidoni (2021), *Praticare e coltivare la phronesis. Spunti per la formazione degli insegnanti*, in A.M. Passaseo (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Armando, Roma; E. Damiano (2007), *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.

¹⁶ Cfr. S. Ting-Toomey (2011), *Intercultural communication ethics: Multiple layered issues*, in G. Cheney - S. May - D. Munshi (Eds.), *The ICA Handbook of Communication Ethics*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ, pp. 335-352.

soggetti coinvolti, dell'intera situazione e dell'intero sistema culturale. In altre parole, si tratta di attivare procedure che consentano di affrontare, in quello spazio preposto, ogni dilemma etico come caso unico a cui dedicare da parte di tutti la massima attenzione, attraverso l'esercizio a coltivare visioni creative e opzioni alternative, al fine di cercare soluzioni inclusive.¹⁷

Un approccio meta-etico cerca infatti di andare oltre il pensiero polarizzato dell'una o dell'altra parte in gioco e sostiene l'importanza di usare l'immaginazione umana e la creatività per arrivare a una risoluzione costruttiva.

In maniera esemplificativa, Ting-Toomey prospetta alcune linee guida perché ciascuno possa posizionarsi all'interno di una discussione multiculturale relativa a conflitti etici. Tali linee guida si esplicitano in domande come:

1. Chi o quale gruppo perpetua questa pratica all'interno di questa cultura e con quali motivazioni?
2. Chi o quale gruppo si oppone a questa pratica e per quali ragioni? Chi ne beneficia? Chi soffre volontariamente o involontariamente?
3. La pratica causa sofferenze ingiustificate a un individuo o a un gruppo selezionato di individui per il piacere di un altro gruppo?
4. Qual è il mio ruolo e qual è la mia "voce" in questo dilemma etico?
5. Devo condannare/rifiutare pubblicamente questa pratica e ritirarmi dalla scena culturale?
6. Devo assecondare e trovare una soluzione che concili le differenze culturali?
7. Riesco a visualizzare soluzioni alternative o risultati creativi che possano servire a onorare le tradizioni culturali e allo stesso tempo eliminare la pratica culturale intollerabile?
8. A quale livello posso implementare questa particolare soluzione creativa? Chi sono i miei alleati? Chi sono i miei nemici?
9. Dovrei agire come agente di cambiamento nella scena culturale locale, tra i miei concittadini?
10. Quali cambiamenti sistematici nella cultura sono necessari affinché la soluzione creativa possa sostenersi e filtrare nel sistema?¹⁸

Questa proposta trova riscontro anche nella teoria costruttivista di un altro esperto di comunicazione ed etica interculturale, Richard Evanoff.¹⁹

¹⁷ Si tratterebbe di un adattamento, in contesto scolastico, del modello francese di *Espace Éthique* promosso da Emmanuel Hirsch nell'Ile de France in ambienti sanitari e di cura, a seguito della diffusione di casi in cui si impongono importanti scelte bioetiche a molti pazienti e familiari. L'*Espace Éthique* si propone come luogo di ascolto e di ricerca, che consente l'incontro tra medici, operatori sanitari, pazienti, famiglie, tutori e amministratori di sostegno per condividere esperienze di vita, affrontare eventuali difficoltà e incomprensioni, offrire la possibilità di avanzare domande e sollevare dubbi, in vista di decisioni che sollevano inedite questioni di carattere bioetico (cfr. <https://espace-ethique.org>).

¹⁸ S. Ting-Toomey (2011), *Intercultural communication ethics ...*, cit., pp. 32-33.

¹⁹ R. Evanoff (2006), *Integration in intercultural ethics*, in «International Journal of Intercultural Relations», n. 30, p. 428. Si tratta di un approccio, quello costruttivista, proposto, nel campo della ricerca interculturale, da Milton Bennett, al quale egli perviene grazie all'apporto degli studi di autori come Jean Piaget in psicologia dello sviluppo (1954), Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf in psicolinguistica (1956), Gregory Bateson in antropologia (1972, 1979), George Kelly in psicologia (1963), Berger e Luckman in sociologia (1967), Paul Watzlawick della Scuola di Palo Alto in psicologia sociale (1984), Heinz Von Foerster in cibernetica e neurofisiologia (1984), Humberto Maturana e Francisco Varela in neurobiologia (1987), George Lakoff in linguistica (1987), Dean Barnlund in comunicazione

Dalla prospettiva costruttivista, il dialogo tra soggetti appartenenti a differenti orizzonti culturali può solo procedere in virtù dei buoni argomenti usati per sostenere le varie posizioni e non in virtù del fatto che una determinata idea o valore è un aspetto “essenziale” (vale a dire, incontestabile, non negoziabile) di una determinata cultura. L’argomento secondo cui “le differenze culturali devono essere rispettate”, infatti, non è di per sé un argomento sufficiente a giustificare delle decisioni.

Lo scopo dell’approccio costruttivista non è dunque pervenire a modi di pensare o di comportarsi “universali” o validi una volta per tutte, quanto piuttosto arrivare ad una misura di accordo che permetta alle persone di interagire con successo entro determinati confini culturali per risolvere problemi di interesse reciproco. E il futuro di Saman Abbas doveva essere – così come deve essere quello di ogni giovane di seconda generazione – una questione di interesse reciproco, per la scuola e per la famiglia, oltre che per la società tutta. In altre parole, per tutti i soggetti coinvolti all’interno di quei confini culturali in cui si svolgeva la vita di Saman.

Ma spetta alla scuola, in quanto istituzione dello Stato, proporre e farsi carico di occasioni e modalità di incontro e confronto. Vale pertanto la pena avviare la sperimentazione a scuola di esplicite attività di educazione etica per prevenire conflittualità violente e far pratica, insieme alle famiglie, di procedure deliberative.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. - Molina S. (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Anolli L. (2006), *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Baldacci M. (2021), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma.
- Baldessarro G. (2022), *Saman Abbas, la storia del femminicidio di Novellara: quei sogni di ragazza interrotti. Ad ucciderla la sua famiglia*, in «la Repubblica», 25 novembre 2022, in:
<https://bologna.repubblica.it/cronaca/2022/11/25/news/saman_abbas_storia_femminicidio_novellara-375955020/>
- Bennett M.J. (1993), *Towards a developmental model of intercultural sensitivity*, in R.M. Paige (ed.), *Education for the 2009 Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Bennett M. J. (2015) (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Franco Angeli, Milano.
- Besozzi E. - Colombo M. - Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano.

interculturale (1998). Nella declinazione di Bennett, «il paradigma costruttivista evita la reificazione della cultura, sia nel suo senso oggettivo di istituzioni, sia in quello soggettivo di visione del mondo. In questa prospettiva, “cultura” è la nostra descrizione di schemi di comportamento generati attraverso l’interazione umana entro delle condizioni di confine». (M. J. Bennett (2015) (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Franco Angeli, Milano, p. 54).

- Bobbio L. (2006), *La democrazia deliberativa nella pratica*, in «Stato e Mercato», 73, pp. 67-88.
- Bohman J. (1996), *Public Deliberation Pluralism, Complexity and Democracy*, MIT Press, Cambridge (Mass.)-London.
- Colombo E. - Domaneschi L. - Marchetti C. (2009), *Una nuova generazione di italiani: l'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- D'Ignazi P. (2008), *Ragazzi immigrati: l'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano.
- Evanoff R. (2006), *Integration in intercultural ethics*, in «International Journal of Intercultural Relations», n. 30, pp. 421-437.
- Favaro G. - Napoli M. (2002) (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini Associati, Milano.
- Favaro G. - Napoli M. (2004) (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Guerini Associati, Milano.
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.
- Kellenberger J. (2001), *Moral relativism, moral diversity and human relations*, Penn State University Press, University Park.
- Hampshire S. (2001), *Non c'è giustizia senza conflitto. Democrazia come confronto di idee*, tr. it. Feltrinelli, Milano.
- Horton R. (1982), *Tradition and modernity revisited*, in M. Hollis e S. Luxes (Eds.), *Rationality and relativism*, Blackwell, Oxford, pp. 201-228.
- Lo Schiavo L. (2011), *Sfera pubblica, giovani migranti, intersezionalità: alcuni elementi di analisi*, in «Quaderni di Intercultura», Anno III.
- Mucchi Faina A. (2006), *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Posner R. (1999), *The problematics of moral and legal theory*, Belknap, New York.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.
- Ricca M. (2008), *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Dedalo, Bari.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna.
- Sen A. (2006), *Identità e violenza*, tr. it. Laterza, Roma-Bari.
- Shweder R. A. - Much N. C. - Mahapatra M. - Park L. (1997), *The "Big Three" of morality (Autonomy, Community, and Divinity) and the "Big Three" explanations of suffering*, in A. Brandt - P. Rozin (Eds.), *Morality and health*, Routledge, New York, pp. 119-169.
- Ting-Toomey S. (2011), *Intercultural communication ethics: Multiple layered issues*, in G. Cheney - S. May - & D. Munshi (Eds.), *The ICA Handbook of Communication Ethics*, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, NJ, pp. 335-352.
- Torchiaro A. (2021), *Intervista a Luigi Manconi: "Saman vittima della incapacità di dialogo tra culture diverse"*, in «Il Riformista», 9 Giugno 2021, in: ><https://www.ilriformista.it/intervista-a-luigi-manconi-saman-vittima-della-incapacita-di-dialogo-tra-culture-diverse-225298/>>