



UNIVERSITÀ
DI TRENTO

Facoltà di
Giurisprudenza

PERCORSI INTERCULTURALI

a cura di
CINZIA PICIOCCHI
DAVIDE STRAZZARI

2023



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

**Facoltà di
Giurisprudenza**

QUADERNI DELLA FACOLTÀ DI GIURISPRUDENZA

69

2023

Al fine di garantire la qualità scientifica della Collana di cui fa parte, il presente volume è stato valutato e approvato da un *Referee* esterno alla Facoltà a seguito di una procedura che ha garantito trasparenza di criteri valutativi, autonomia dei giudizi, anonimato reciproco del *Referee* nei confronti di Autori e Curatori.

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

Il presente volume è pubblicato nell'ambito del progetto PRIN 2017
“Dal pluralismo giuridico allo Stato interculturale.
Statuti personali, deroghe al diritto comune e limiti inderogabili
nello spazio giuridico europeo”

© *Copyright 2023*
by Università degli Studi di Trento
Via Calepina 14 - 38122 Trento

ISBN 978-88-5541-024-3
ISSN 2284-2810

Libro in Open Access scaricabile gratuitamente dall'archivio IRIS - Anagrafe della ricerca (<https://iris.unitn.it/>) con Creative Commons Attribuzione-Non commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia License.

Maggiori informazioni circa la licenza all'URL:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Luglio 2023

PERCORSI INTERCULTURALI

a cura di
CINZIA PICIOCCHI
DAVIDE STRAZZARI

Università degli Studi di Trento 2023

INDICE

	Pag.
Cinzia Piciocchi, Davide Strazzari <i>Introduzione</i>	1
Giuditta Matucci <i>Educazione interculturale e Costituzione, fra identità, rispetto e appartenenza</i>	13
Claudia Borghetti <i>Il concetto di 'cultura' e l'educazione linguistica interculturale..</i>	27
Giovanna Masiero <i>Praticare l'intercultura a scuola. Riflessioni ed esperienze trentine</i>	45
Silvana Dalla Bontà <i>La mediazione. Quando lo scontro diventa motivo di incontro. Veicolo di una nuova interculturalità?</i>	57
Rachele Beretta <i>Testimonianze di training di futuri giuristi al tavolo di mediazione multi- e interculturale</i>	87
Silvia Toniolo <i>Strumenti per intendersi: dalla comunicazione multiculturale alla comunicazione interculturale</i>	101
Laura Ferrero, Cristina Vargas <i>Rituali in movimento e servizi sanitari: prospettive di dialogo interculturale</i>	117

INDICE

	Pag.
Elisabetta Pulice <i>Interculturalità e ruolo del medico: nuove sfide in prospettiva giuridica e deontologica</i>	143
Giulia Valerio <i>La metodologia etnoclinica e transculturale: una risorsa e uno strumento per operatori e persone utenti</i>	171
Anna Berloffia <i>Mantenere la rotta tra intercultura e tutela minori</i>	179
Carla Maria Reale <i>Diversità culturale e diritto internazionale privato. Uno stru- mento tecnico alla prova dei diritti</i>	189

INTRODUZIONE

Cinzia Piciocchi, Davide Strazzari

Questo volume trae le mosse da un mutamento definitorio e dalla sua rilevanza giuridica. Il mutamento definitorio riguarda l'utilizzo del termine "interculturale", in riferimento agli argomenti che lambiscono il tema del pluralismo all'interno delle società contemporanee. Un termine che assume una rilevanza crescente e, anche nella letteratura, si pone in rapporto antagonistico in relazione al termine "multiculturalismo".

Entrambi riguardano il tema della gestione della diversità culturale, spesso con riferimento prevalente ai processi migratori. Se il multiculturalismo tende a concepire l'individuo come appartenente a un certo gruppo sociale, cui sono ricondotte una serie di caratteristiche attorno alle quali si costruisce l'identità, l'interculturalismo, al contrario, tende a spezzare il legame identitario tra individuo e gruppo. L'identità di una persona si realizza certamente anche in rapporto al gruppo sociale di provenienza, ma questa è prevalentemente un concetto fluido e in divenire, soggetta ai condizionamenti di contesto. Gli esiti, dunque, sarebbero diversi. Il multiculturalismo tende a preservare, reificandole, le differenze culturali e a promuovere l'autonomia e una certa separazione tra gruppi. L'interculturalismo, invece, pur riconoscendo il valore delle diverse culture, enfatizza l'interazione tra esse. In questo senso, esso si porrebbe come una terza via tra l'assimilazionismo e la separatezza promossa dal multiculturalismo. Una terza via che, pur nel rispetto della diversità, promuoverebbe la ricerca della coesione sociale, da costruirsi attorno a valori civici comuni.

Il concetto di interculturalità, quindi, in un'ottica generale pare evocare l'idea di un dialogo e della necessità di comprensione reciproca alla ricerca di strumenti volti a favorire una convivenza, che non si limiti a tolleranza e coesistenza. Vista in questi termini, l'interculturalità appare come una sorta di completamento di ciò che – a torto o ragione – è apparso carente in relazione al concetto di multiculturalismo, come

una sorta di condizione di sostenibilità dello stesso, che inizialmente mancava.

Non è qui la sede per analizzare l'effettività della portata divisiva del multiculturalismo, che non appare unanimemente condivisa e andrebbe sottoposta a verifica, nei diversi ambiti in cui questo concetto è stato utilizzato.

Al di là delle motivazioni, tuttavia, il mutamento definitorio appare come un dato di fatto, anche nell'intreccio con concetti giuridici, che determinano il secondo dei presupposti sopra richiamati: la rilevanza giuridica dell'interculturalità.

L'aggettivo "interculturale" appare accanto a definizioni, alcune delle quali – per esempio Stato, cittadinanza, Costituzione – rappresentano i fondamenti del diritto pubblico e del rapporto tra individui e Stato. In questa prospettiva, tuttavia, si ripropongono alcune delle problematiche già presenti nel riferimento "multiculturale". L'individuazione della portata di questi termini, infatti, è operazione complessa per più motivi. Il primo riguarda la natura eterogenea delle definizioni giuridiche che questi due aggettivi accompagnano, per le quali si pone il quesito se l'aggettivazione in senso multicultural (prima) e interculturale (poi) implichi aspetti comuni. Anche nel caso in cui una connotazione comune fosse individuata, rimarrebbe aperta la questione della valenza della stessa, poiché entrambi i termini (multiculturale e interculturale) sono stati utilizzati sia in senso descrittivo, sia in senso prescrittivo.

In questa prospettiva, le due definizioni danno voce all'esigenza di indicare la presenza di una pluralità culturale, con la quale il diritto deve rapportarsi nei diversi contesti sociali. Entrambe, però, possono essere al contempo anche espressione di un maggiore o minore grado di pluralismo, inteso come valore e punto di riferimento.

Un ulteriore elemento di complessità, poi, risiede nella natura non esclusivamente giuridica dei concetti, che si affiancano a questi due aggettivi. La cittadinanza ne è un esempio, così come i diversi ambiti dell'istruzione, del lavoro, o della salute, che possono essere analizzati secondo prospettive diverse: giuridica, antropologica, sociologica, ecc. Questa connotazione appare potenziata dal riferimento alla cultura, che "contamina" le definizioni alle quali si accompagna, creando l'esigenza di un'analisi interdisciplinare. La cultura, infatti, reca con sé una di-

menzione identitaria, che necessita del contributo di discipline “altre” per essere compresa e per delineare compiutamente un concetto, che trova nelle rivendicazioni giuridiche una sola delle sue possibili manifestazioni.

La difficoltà, quando non l'impraticabilità, di trovare significati univoci non impedisce però di scorgere la possibilità di individuare terreni concettuali comuni, pur in presenza di significati diversi attribuibili alle medesime parole, secondo la prospettiva adottata. L'analisi interdisciplinare, quindi, appare una necessità. L'interazione tra discipline diverse, infatti, consente di trovare un terreno lessicale comune, in cui non necessariamente le definizioni coincidano, ma in cui si guardi agli obiettivi e alle funzioni cui esse rispondono, con un'operazione interpretativa che assomiglia molto a quella della comparazione giuridica.

Fermo restando che la dicotomia multiculturalismo-interculturalismo sconta inevitabilmente un notevole grado di semplificazione e che i confini tra le due nozioni non possono dirsi netti, rimane la sensazione di fondo che queste nozioni acquistino un senso, nel momento in cui siano declinate sul piano pratico di una serie di contesti professionali.

Questo volume si pone l'obiettivo di verificare se l'interculturalità rappresenti un metodo di lavoro in alcuni contesti professionali e con quali strumenti esso si realizzi. Questo tipo di analisi comporta vantaggi e rischi. Da un lato, vi è la necessità di guardare con occhi culturalmente consapevoli e ragionevolmente attenti alla diversità culturale. D'altro lato, si deve essere pronti a non cadere nell'essentialismo e a non dimenticare il bene giuridico volta per volta protetto, cadendo nell'errore di reificare la cultura e dimenticando la persona, con le sue esigenze e le sue responsabilità. Questo profilo emerge, per esempio, in relazione alla tutela del minore in contesti di disagio familiare, o anche nell'istruzione, dove si può finire per attribuire a un discendente caratteristiche proprie del gruppo culturale cui “noi” tendiamo ad assegnarlo.

L'interculturalismo, nella pratica quotidiana, non è peraltro solo questione di metodo, ma anche di strumenti operativi. In contesti lavorativi che impongono risposte in tempi celeri, come possono i vari operatori essere oggettivamente consapevoli delle culture “altre” con cui sono messi in contatto? Gli operatori, che pure siano caratterizzati dalla volontà di porsi in modo aperto nei confronti dell'altro, possono essere

indotti a un rischioso “fai da te”, che rischia di generare o rafforzare stereotipi culturali. L’alternativa, magari nelle forme dell’esperto culturale, non sempre è praticabile per scarsità di risorse o di tempo. Ne deriva un possibile sperimentalismo, in cui le pratiche interculturali sono sovente il frutto di iniziative di singoli, ma non necessariamente di prassi istituzionalizzate. Ciò inevitabilmente conduce a interrogativi sia dal punto di vista dell’eguaglianza, sia dal punto di vista dell’effettività.

Con questi obiettivi e su queste motivazioni, si sono svolti i “dialoghi sull’interculturalità” in cui è stato chiesto a esperte ed esperti di diverse discipline, di fornire una prospettiva sul significato di questo concetto nel proprio ambito professionale. Ne sono derivate occasioni preziose di confronto, in cui è emerso come il primo elemento comune sia l’emergere di “questioni culturali”, che pongono medesime esigenze di riflessione e di ricerca di strumenti, per rispondere alle problematiche concrete che si presentano nella quotidianità del proprio lavoro. La tematica più richiamata è stata la necessità di una formazione mirata e continua: un’esigenza comune a tutte le figure professionali che hanno partecipato agli incontri, che recepiamo e che, in questo volume, riportiamo.

L’istruzione, in primo luogo, risulta uno degli ambiti più esposti alla pluralità di culture, che connota il contesto sociale attuale. Dal punto di vista costituzionale, molti dei principali *leading case* in tema di diritti fondamentali hanno origine da controversie in ambito scolastico. Nelle scuole si testano i confini della libertà di manifestazione del pensiero, della libertà di esporre simboli religiosi alle pareti e di indossarli nelle ore di lezione. Nelle scuole, si verificano i fondamenti e i limiti dell’*accommodation* in ambito religioso e della portata costituzionale del principio di laicità.

Non si tratta di un caso: nell’ambito dell’istruzione si definiscono, almeno in parte, i valori fondativi di una società e, soprattutto, si prospetta per gli adulti la formidabile opportunità di mostrare coerenza con i valori che, nelle aule scolastiche, si insegnano a rispettare. Una coerenza che, quando si tratta del rapporto con le diverse culture, si presenta come una strada irta di complessità e dal forte valore simbolico. Da un punto di vista più pragmatico, ma altrettanto importante, poi, la scuola è un luogo in cui aspetti di vita quotidiana – alimentazione, ve-

stiaro e festività, per citarne alcuni – sono “giuridificati”, essendo oggetto di una regolamentazione che deve trovare norme comuni.

Giuditta Matucci ha evidenziato come la diversità che emerge nel contesto scolastico sia, alla luce dei principi costituzionali, un arricchimento, prima che una fonte di problematiche. Un principio, questo, che consente di scorgere l'intreccio tra il percorso di crescita all'interno del percorso scolastico, che coinvolge al contempo la «consapevolezza di sé all'interno del mondo» e la «costruzione di una condizione di cittadinanza attiva». In questa prospettiva, il confronto con il concetto di interculturalità può rappresentare una sorta di «palestra di democrazia», in cui il confronto con il concetto-chiave del rapporto tra scuola e interculturalità, l'identità, diventa parte integrante del percorso educativo.

Per comprendere la portata di questo concetto, è necessario ascoltare chi – parafrasando le parole del contributo di Giovanna Masiero – nella scuola ci lavora. Attraverso un percorso di immagini, Masiero ha rappresentato il percorso del rapporto tra interculturalità e istruzione, in cui cambiano non solo gli approcci, ma anche le esigenze a cui rispondere, poiché provenienze delle persone e generazioni mutano nel tempo, ponendo nuovi elementi di complessità. La tappa più recente di questo percorso è ancora *in fieri* ed è rappresentata da un ulteriore mutamento definitorio, che indica nella “transculturalità” la necessità di relazioni caratterizzate dalla consapevolezza, dalla volontà di dialogare e dall'accettazione del mutamento. Si tratta di un passaggio che non riguarda evidentemente solo la scuola, inserendosi in un orizzonte più ampio: un mutamento culturale che coinvolge il contesto sociale. Appare però chiaro come le dinamiche identitarie si svolgano secondo percorsi necessariamente relazionali: un concetto emerso in diversi contributi di questo volume.

Proprio nell'ambito relazionale, quindi, va posta grande attenzione: Claudia Borghetti ricorda come il concetto di identità sia dinamico e come, nei processi che lo riguardano, la persona debba essere posta al centro. Un'identità, in questa prospettiva, non può essere un “timbro” né un'imposizione ma – proprio per rientrare nella prospettiva costituzionale sopra citata – un ambito di libertà e non di costrizione, che va costruito secondo percorsi fondati su competenza e formazione e non solo sulla sensibilità individuale degli operatori coinvolti. Borghetti ri-

corda come le appartenenze siano plurime e come, proprio nelle aule scolastiche, emerga l'importanza dell'individuazione di strumenti che garantiscano la possibilità di potersi immaginare secondo percorsi, che siano oggetto di scelta e non di costrizione. In questa prospettiva, appare chiara l'importanza dell'interpretazione dell'interculturalità in relazione alla libertà individuale, mettendo in correlazione identità e cambiamento. La scelta di quali siano i tratti essenziali della narrazione di sé e della misura e contesti in cui condividerli, in altre parole, deve essere oggetto di libertà.

Un contesto in cui sono emersi elementi non dissimili, è quello della mediazione in ambito civile, in cui il presupposto fondamentale è stato ben delineato da Silvana Dalla Bontà: il conflitto è un fenomeno culturale, risorsa in cui si possono intravedere gli elementi determinanti nella definizione del concetto di "giustizia", come valore e anche come strumento di gestione del conflitto stesso a livello giuridico.

Nella prospettiva adottata dai contributi qui raccolti, appare chiaro come chi intervenga nell'ambito professionale della mediazione debba necessariamente assumere un approccio interculturale. In particolare, attraverso la consapevolezza che la neutralità che il/la mediatore/mediatrice deve garantire nei confronti delle parti richiede il riconoscimento, *in primis*, dell'esistenza dei propri codici culturali di interpretazione della realtà. La gestione del conflitto in sede di mediazione, in altre parole, necessita della capacità di sapere individuare i codici culturali presenti al tavolo negoziale, inclusi quelli della persona terza che conduce la mediazione stessa. Il/la professionista, in quest'ottica, deve passare per un processo di consapevolezza che appare un tratto ricorrente dell'interculturalità, anche in ambiti diversi rispetto alla mediazione in cui, spesso, il primo passaggio da compiere è la comprensione del concetto che "gli altri" possiamo essere noi. Il conflitto, infatti, come ricordato da Silvana Dalla Bontà, è di per sé neutrale, rappresentando la causa per cui ci si trova attorno a un tavolo. Tuttavia, esso appare anche come la sede in cui la capacità di sapersi muovere secondo una dimensione interculturale può rappresentare, al contempo, uno strumento e anche il risultato a cui tendere.

Queste riflessioni trovano conferma anche nell'esperienza "sul campo" di Rachele Beretta, che ricorda come nei contesti di mediazione

internazionali la prima difficoltà consista nella definizione stessa del concetto di cultura (nazionale, organizzativa, come *forma mentis*, individuale o collettiva, ecc.). Beretta ricorda come questo processo di definizione non sia neutrale, evocando i rischi dell'essenzializzazione: un concetto richiamato più volte nei contributi di questo volume, che fa riferimento alle costrizioni che derivano dalle visioni sui tratti delle culture "altre". L'importanza della "materia" cultura appare anche nella valutazione specifica nelle competizioni internazionali, in cui si prevedono premi per chi meglio abbia saputo gestire le differenze culturali.

Emerge inoltre chiaramente come, per tutte le autrici intervenute nell'ambito della mediazione, uno dei temi fondamentali dell'interculturalità sia il processo di comunicazione. Un processo che, come spiega Silvia Toniolo, non è neutrale e che, soprattutto, si compone al contempo di elementi espliciti e sotterranei. L'esistenza di un "linguaggio silente" determinato dai valori impliciti del proprio retroterra culturale rende necessario l'esercizio a uno "stile comunicativo consapevole". La consapevolezza pare essere il presupposto trasversale delle dinamiche relazionali che sono state richiamate in tutti i contributi di questo volume. Anche nell'ambito linguistico, sussiste un discrimine tra multiculturalismo e interculturalità: essere esposti a un contesto multilingue e parlare più lingue, infatti, non significa necessariamente avere una volontà di interazione. Proprio nella volontà di creare un'interazione dinamica pare invece risiedere uno dei nodi fondamentali, poiché l'interculturalità è un atteggiamento «voluto e consapevole».

L'importanza di volontà e consapevolezza emerge anche con riferimento ai contributi di Ferrero, Vargas e Pulice: due antropologhe e una giurista, che hanno proposto l'analisi delle dinamiche interculturali nel contesto della salute. Anche in questo caso si afferma l'importanza del concetto di neutralità, con riferimento particolare alle pratiche organizzative ospedaliere che, ricordano Ferrero e Vargas, possono apparire neutre pur rispondendo a paradigmi culturali precisi. Il trattamento della salma, per esempio, può essere percepito diversamente, per cui quelli che nel contesto ospedaliero sono percepiti come "passaggi tecnici" possono in realtà corrispondere a momenti rituali importanti, secondo la prospettiva culturale adottata. È interessante notare come gli *hospice* si siano rivelati contesti in cui la flessibilità di tempi e spazi ha consentito

di conciliare le esigenze igienico sanitarie, con le possibili diverse narrazioni della gestione del corpo dei defunti. Similmente, anche il caso della circoncisione rappresenta un *case-study* particolarmente significativo nell'ottica interculturale: in un intreccio tra esigenze culturali (per es. l'età dei bambini da sottoporre a questa pratica), professionali (in riferimento al compimento dell'atto da parte dei terapeuti), allocazione dei costi e considerazioni mediche legate alla tutela della salute. La necessità di preparazione dei professionisti appare necessaria per creare presupposti di fiducia: un altro concetto che è emerso a più riprese nei diversi contributi qui raccolti.

È interessante notare il riferimento delle autrici alla cultura come a una “mappa mentale”: un concetto che, per chi si occupi di pluralismo giuridico, richiama la metafora evocata da Sousa Santos, con riferimento alle “mappe” necessarie a sviluppare un “legal common sense”, che serve a orientarsi nell'incontro con l'alterità¹.

Anche nella prospettiva antropologica, la fluidità del concetto di cultura appare centrale ed è ricondotta alle trasformazioni che si producono nell'incontro con ciò che è altro da sé, determinando nuove possibili forme di appartenenza. La libertà di costruire e muoversi tra queste appartenenze appare un elemento distintivo rispetto al concetto di multiculturalismo. In quest'ultimo, infatti, il concetto di identità appare ricondotto a rappresentazioni più essenzialiste, che tendenzialmente negano la fluidità ora richiamata.

Elisabetta Pulice ricorda l'importanza della dimensione culturale del professionista nell'ambito medico, ponendo l'attenzione su una fonte che a quella dimensione può dare voce: la deontologia professionale. A questo riguardo, Pulice evoca un concetto fondamentale, che può essere esteso ad ambiti ulteriori rispetto alla salute: l'autodeterminazione intesa in senso relazionale. Questo concetto, nella ricostruzione dell'autrice, si lega alla fiducia, che crea la relazione tra la persona e l'*équipe* curante. Un'autodeterminazione, quindi, che riguarda tutti i soggetti coinvolti poiché, come già visto per la mediazione, ognuno è portatore dei propri codici culturali: curanti e pazienti.

¹ Cfr. B. DE SOUSA SANTOS, *Law: A Map of Misreading. Toward a Postmodern Conception of Law*, in *Journal of Law and Society*, 14, 3, 1987.

Anche nella prospettiva giuridica, va quindi ricordata l'importanza degli aspetti organizzativi, senza i quali questa autodeterminazione relazionale è destinata a rimanere uno spazio virtuale, privo di contenuti reali.

La necessità di mettere in discussione e relativizzare i codici comunicativi e di cura è stata richiamata anche in riferimento all'etn clinica, nel contributo di Giulia Valerio. Un campo complesso e affascinante, in cui il rapporto con l'alterità appare centrale, tra gli opposti rischi di percorsi da un lato di rifiuto o, dall'altro lato, di fascinazione. Comprensione, ci ricorda Valerio, non significa accettazione acritica e, ancora una volta, la conoscenza dell'altro appare fondata sul presupposto del "conosci te stesso".

Una prospettiva che dà ampio spazio all'empatia, questa, che si ritrova anche nel contributo di Anna Berloff, che ha focalizzato il tema dell'inserimento dei minori in famiglie affidatarie e adottive. Anche in quest'ambito emerge l'importanza di tutte le identità coinvolte: della famiglia che accoglie e di chi è accolto, in una interazione non semplice tra la "narrazione delle origini" e la trasmissione dei propri valori culturali. Il possibile "conflitto di lealtà" che può avere luogo in relazione a questi processi, appare un concetto utile a interpretare anche le controversie giuridiche che sorgono in ambiti ulteriori, con riferimento agli "ordini normativi" di riferimento dell'individuo, che possono entrare in conflitto. Quello dei minori, naturalmente, rappresenta un argomento di particolare delicatezza, in cui tuttavia l'inserimento in un contesto familiare implica una prossimità necessaria: la «prossimità nell'alterità», evocata da Berloff.

Come già emerso nell'ambito dell'etn clinica, anche nel contesto di affido e adozione la cultura può essere fonte di rappresentazioni non corrette. Aspettative e stereotipi possono inficiare la piena comprensione del significato di azioni e gesti, in cui il "diritto alle origini" può risultare compromesso, poiché narrazione e appartenenze possono non coincidere. Ancora una volta sono richiamati due concetti: da un lato la rilevanza di tutti i soggetti, ognuno portatore della propria cultura e, dall'altro, la necessità di garantire la libertà di seguire i propri itinerari nella definizione di sé stessi. Come già richiamato in ambito scolastico, sarà quindi il soggetto a decidere in che misura dare senso alle proprie

origini secondo un percorso libero, non condizionato da narrazioni preconfezionate, in cui sia possibile scegliere come e in che misura armonizzare i propri tratti identitari con il contesto che lo/la circonda.

La famiglia come “terreno interculturale” è apparsa anche dal punto di vista degli strumenti giuridici, come ricordato da Carla Maria Reale con riferimento all’ambito del diritto internazionale privato. La previsione di strumenti di tutela giuridica appare essa stessa terreno di conflitto. Il diritto internazionale privato, però, può – in modo simile a quanto sopra ricordato per la mediazione civile – rappresentare il luogo di un diritto volto a dirimere i conflitti fra culture.

A questo scopo, la matrice valoriale dell’ambito giuridico, dice Reale, deve includere un valore ulteriore: la diversità culturale, di cui non si può non tenere conto. Anche in questo contesto, interculturalità e multiculturalismo si confrontano, poiché ogni Paese ha un suo approccio verso entrambi i concetti, mentre l’interpretazione dei conflitti appare come operazione intrinsecamente interculturale. L’esempio delle norme di carattere religioso appare chiaramente un’operazione non neutrale in cui gli interpreti dovrebbero resistere, dice Reale, alla tentazione di “migliorare” la regola straniera sulla base della sensibilità derivante dal proprio ordinamento di appartenenza. Ancora una volta, quindi, la neutralità dell’interprete presuppone innanzi tutto la consapevolezza della propria appartenenza culturale e dei propri codici di interpretazione della realtà: un’operazione necessaria, per raggiungere una posizione di neutralità.

Al termine di questo percorso di confronto tra esperte ed esperti di discipline diverse, quindi, una definizione univoca di interculturalità non è stata raggiunta. Tuttavia, appare rafforzata l’idea che, probabilmente, non sia questo l’obiettivo di un percorso dialogico interdisciplinare, come quello che abbiamo posto in essere in questo ciclo di incontri.

Diverse convergenze sono comunque emerse, soprattutto con riferimento alla ricerca di strumenti che consentano di dare corpo a quella volontà, che è apparsa presupposto comune dei diversi contributi. La volontà non solo di indagare in che cosa consista l’interculturalità, ma anche di mettersi in gioco in relazione a questo concetto. Forse, proprio questo aspetto dà corpo a un concetto di “buon senso giuridico”, che con l’interculturalità pare avere molto a che fare.

INTRODUZIONE

Un ringraziamento sentito a tutte/i le/i partecipanti per la loro disponibilità al dialogo, ad ascoltare le nostre domande e a cercare, insieme, le risposte.

EDUCAZIONE INTERCULTURALE E COSTITUZIONE, FRA IDENTITÀ, RISPETTO E APPARTENENZA

Giuditta Matucci*

SOMMARIO: 1. *La scuola della Costituzione alla prova della “super-diversità”*. 2. *L’educazione interculturale come strumento di coesione sociale e processo di trasformazione comunitaria*. 3. *L’educazione interculturale, fra identità, rispetto e appartenenza*.

1. *La scuola della Costituzione alla prova della “super-diversità”*

Se ci si appropria a un tema che appartiene tradizionalmente al dibattito pedagogico, com’è nel caso dell’educazione interculturale, l’idea di rimetterne l’esame a chi si occupa di diritto e, in particolare, di diritto costituzionale può forse destare qualche perplessità¹. Il giurista non ha gli strumenti (teorici ed empirici) per affrontare le complesse questioni che vi sono connesse, eppure è la Costituzione a enunciare i criteri a cui deve essere ispirato il sistema nazionale d’istruzione: è la Costituzione che delinea la traccia da seguire – e i principi che non debbono essere traditi – nel valutare l’opportunità di eventuali modifiche a tale modello². Questo è, in effetti, lo scopo del presente scritto: ricostruire il signi-

* Professoressa Associata di Diritto costituzionale presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università degli Studi di Pavia.

¹ Sulla nascita della pedagogia interculturale in Italia, A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, 2013 e C. SILVA, *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma, 2013. Per approfondimenti della prospettiva pedagogica, fra gli altri, M. GIUSTI, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Bari-Roma, 2017 e ID., *La scuola come luogo d’incontro fra culture*, in G. MATUCCI (a cura di), *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, Milano, 2019, p. 81 ss.

² Sulla dimensione costituzionale (e amministrativa) dell’istruzione, V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1, 1956, p. 54 ss.; U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento, istruzione, scuola*, in *Giurisprudenza costi-*

ficato che l'educazione interculturale assume all'interno della cornice costituzionale, illustrare i contorni di un approccio educativo che, elaborato in risposta a un bisogno sociale emergente, deve continuare a esprimersi in modo coerente con l'idea di scuola (e di società) fatta propria dalla nostra Carta fondamentale.

La società cui si rivolgeva la Costituzione repubblicana del 1948 è certamente diversa da quella attuale, tali e tanti sono i fattori che hanno inciso – e continuano a incidere – sulla sua trasformazione, ma in ciò si svela la straordinaria lungimiranza della Legge fondamentale: nell'aver tracciato, fin dai principi fondamentali, un percorso volto alla costruzione di una società *altra* rispetto a quella uscita martoriata dall'esperienza fascista, che si mostri capace di rinnovarsi nel tempo, aprendosi al diverso, favorendone l'inclusione e bandendo qualunque forma di emarginazione. Un dinamismo intrinseco, questo della società *della* Costituzione, che si regge su di una premessa fondamentale: quella per cui la diversità è manifestazione di ricchezza, meritevole di essere valorizzata, pena il rischio di attentare al carattere democratico dell'ordinamen-

tuzionale, 1-2, 1961, p. 361 ss. e ID., voce *Istruzione*, in *Enciclopedia del diritto*, XXIII, Milano, 1973, p. 96 ss.; S. CASSESE, *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, in *Giurisprudenza costituzionale*, 6, 1974, p. 3614 ss.; S. CASSESE, A. MURA, *Art. 33-34*, in G. BRANCA (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna-Roma, 1976; A. SANDULLI, *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna, 2003 e ID., voce *Istruzione*, in S. CASSESE (diretto da), *Dizionario di diritto pubblico*, IV, Milano, 2006, p. 3305 ss.; G. FONTANA, *Art. 33*, in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino, 2006, p. 675 ss.; A. POGGI, *Art. 34*, *ivi*, p. 699 ss.; Q. CAMERLENGO, *Artt. 33 e 34*, in S. BARTOLE, R. BIN (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, II ed., Padova, 2008, p. 332 ss.; F. FRACCHIA, *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Torino, 2008; F. ANGELINI, M. BENVENUTI (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Atti del Convegno di Roma, 23-24 gennaio 2014, Napoli, 2014; G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Milano, 2016; F. CORTESE, *La Costituzione scolastica: radici, temi e risultati*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1, 2018, p. 45 ss.; M. CAVINO, F. CORTESE (a cura di), *La scuola. Esperienze e prospettive costituzionali*, *Diritto costituzionale*, 3, 2021; A. IANNUZZI, *Art. 33*, in F. CLEMENTI, L. CUOCOLO, F. ROSA, G.E. VIGEVANI (a cura di), *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo*, I. *Principi fondamentali e Parte I – Diritti e doveri dei cittadini (Artt. 1-54)*, II ed., Bologna, 2021, p. 232 ss. e M. BENVENUTI, *Art. 34*, *ivi*, p. 238 ss.

to³. Qual è, dunque, l'idea di scuola sottesa alla nostra Costituzione? Quali i principi che valgono a ispirare il nostro modello di istruzione?

Il principio cardine in materia, il cuore della Costituzione scolastica⁴, è rappresentato, com'è noto, dall'art. 34, primo comma, a norma del quale «La scuola è aperta a tutti». Questo enunciato, la cui portata innovativa è ampiamente esaltata in dottrina⁵, s'inscrive in un quadro ove la *persona* è centro d'imputazione di diritti e doveri, essendo, a un tempo, individuo ed essere *sociale*, ovvero un singolo dotato di una sua personale identità e il componente di una delle tante formazioni che si esprimono all'interno della società pluralistica concorrendo alla realizzazione di ciascuno (art. 2). Una direttiva fondamentale per la realizzazione di questo disegno di autorealizzazione personale s'inserisce nell'art. 3, che, attraverso l'impegno della Repubblica – delle istituzioni e della comunità tutta – promuove quel processo di trasformazione sociale che, per il secondo comma, deve poter condurre tutti e *ognuno* a svolgere appieno la propria personalità e a diventare parte viva e attiva della società stessa⁶.

La scuola, in questa cornice, è, anzitutto, formazione sociale: una compagine di attori molteplici che, nell'aprirsi alle tante forme di diversità presenti nella realtà quotidiana, sappia assicurarne il rispetto, favorendo, altresì, l'inclusione e il pieno svolgimento di ognuno. La scuola assolve, così, un duplice ruolo: come fondamentale presidio socio-culturale (e sanitario) e come luogo di promozione sociale. Funzione, questa, che pone in rilievo il suo rapporto di intima connessione con il processo democratico: come spiega Piero Calamandrei nel suo celebre discorso del 1950, la scuola *della* Costituzione contribuisce, insieme col suffragio universale, a realizzare una nuova ambizione, quella di ripor-

³ Per tutti, M. DOGLIANI, C. GIORGI, *Art. 3 Costituzione italiana*, Roma, 2017, spec. p. 6.

⁴ L'espressione Costituzione scolastica, ormai entrata nel linguaggio giuridico, può farsi risalire, secondo F. CORTESE, *La Costituzione scolastica: radici, temi e risultati*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1, 2018, p. 46, nt. 2, ai dibattiti post-unitari.

⁵ Una percezione, questa, manifestata fin da subito da P. CALAMANDREI, *Difendiamo la scuola democratica*, in *Scuola democratica*, 2, 1950, p. 1 ss. e sottolineata, fra i tanti, da U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento, istruzione, scuola*, cit., p. 361 ss. e ID., voce *Istruzione*, cit., p. 96 ss.

⁶ Cfr. M. DOGLIANI, C. GIORGI, *op. cit.*, spec. p. 111 ss.

tare ciascun uomo ad «avere la sua parte di sole e di dignità»⁷. Educazione e democrazia sono, dunque, inscindibilmente legate in un circolo virtuoso, quello stesso circolo virtuoso che il filosofo e pedagogista americano John Dewey già sosteneva ai primi del Novecento, definendo l'educazione come un tutt'uno con il processo di crescita individuale e come senso stesso della democrazia intesa come *a way of life*, un modo di vivere⁸.

Ebbene, da qualche decennio il modello di scuola delineato in Costituzione ha preso a confrontarsi con le sfide imposte da una società complessa, in continua evoluzione: il costante aumento dei flussi migratori ha inciso sulla composizione delle nostre classi in una misura mai conosciuta prima. La scuola *della* Costituzione deve misurarsi, in definitiva, con la «super-diversità»: tale è, secondo le scienze sociali, il livello di complessità della società in cui viviamo, caratterizzata da lingue, retroterra culturali e familiari diversi, situazioni socio-economiche notevolmente stratificate⁹.

Innanzi a questo incessante processo di trasformazione, l'istituzione scuola fatica a mantenere gli impegni assunti alla stregua della Costituzione: essa è sempre meno luogo di promozione sociale, in cui la personalità dell'individuo possa trovare occasione di sbocco e di crescita, ma spesso, complici (anche) variabili inattese, stenta (perfino) a essere luogo di contenimento del disagio¹⁰ (gli effetti connessi al sopraggiungere dell'emergenza pandemica lo hanno ampiamente dimostrato)¹¹.

⁷ P. CALAMANDREI, *Difendiamo la scuola democratica*, in *op. cit.*, p. 1 ss.

⁸ J. DEWEY, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (1916), Roma, 2018.

⁹ S. VERTOVEC, “*Super-diversity and Its Implications*”, in *Ethnic and Racial Studies*, 29, 2007, p. 1024 ss.

¹⁰ «[P]are che nel nostro Paese il circolo deweyano tra scuola e democrazia si sia avvilito in senso vizioso: una democrazia reale gracile, che non ha dato alla scuola forme e risorse adeguate, ha creato dinamiche scolastiche incapaci di sostenere uno sviluppo democratico pieno e appropriato agli ideali della Costituzione. La scuola, cioè, non è stata messa nelle condizioni di adempiere all'articolo 3 della Carta, agendo in modo da rimuovere realmente gli ostacoli culturali che impediscono o limitano la piena partecipazione di tutti i cittadini alla vita sociale e politica. L'attuazione della Costituzione per quanto attiene all'uguaglianza sostanziale dei cittadini, dunque, è stata soltanto parziale, e la realizzazione di una Scuola della Costituzione è tutt'ora incompiuta» (M. BALDAC-

Come intervenire, dunque, affinché la scuola non smarrisca la funzione che la Costituzione le attribuisce? Come agire, perché possa tornare a essere un'agenzia capace di promuovere il pieno sviluppo della personalità di ciascuno, indipendentemente dalle condizioni di partenza?

Il confronto con la Carta fondamentale concorre a definire lo spettro entro il quale l'istituzione scolastica deve riflettersi per rispondere al meglio ai nuovi bisogni della realtà sociale, senza tradire la sua funzione originaria di *ponte* con la società civile (e politica)¹².

Quel processo che rende la scuola luogo di promozione collettiva non può risolversi in un'azione autoreferenziale, che coinvolge esclusivamente l'istituzione e il suo personale, ma deve giovare dell'interazione con altre componenti fondamentali della società.

Per la Costituzione, istruzione ed educazione sono mete *condivise* fra i molteplici attori della "scena educativa": la famiglia, la scuola e la comunità. Si profila, cioè, un'azione sinergica che culmina nello sviluppo della personalità del minore nella sua globalità: tutti assumono l'impegno di attivarsi in questa direzione, quale che sia la condizione di partenza¹³.

CI, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, 2019, p. 165). Sulle conseguenze derivanti dal deficit di dotazione finanziaria sulla garanzia del diritto all'istruzione, R. CALVANO, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Roma, 2019; con specifico riferimento all'istruzione inclusiva, G. POLIZZI, *La spesa per l'istruzione. Profili costituzionale*, Milano, 2019. Sul rapporto fra istruzione e mobilità sociale, Q. CAMERLENGO, *Costituzione e promozione sociale*, Bologna, 2013, spec. p. 217 ss.; cfr. A.M. POGGI, *Per un «diverso» Stato sociale. La parola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, 2019 e ID., *La scuola nella democrazia*, in A.M. POGGI, F. ANGELINI, L. CONTE, *La scuola nella democrazia. La democrazia nella scuola*, Napoli, 2020, p. 9 ss.

¹¹ Su cui sia consentito rinviare a G. MATUCCI, *La scuola nell'emergenza pandemica, fra inclusione e solidarietà*, in *Quaderni costituzionali*, 3, 2021, p. 623 ss. e ID., *Fra visioni distopiche e manifestazioni di resilienza. Scuola e inclusione in tempo di Covid*, in *Federalismi.it*, 32, 2022.

¹² Per tutti, V. CRISAFULLI, *op. cit.*, p. 55.

¹³ Depone in questo senso la lettura combinata degli artt. 2, 3, secondo comma, 30, 31, 33, 34 e 38, terzo comma, Cost. In tema, G. MATUCCI, *Scuola, genitori, figli. A proposito dell'educazione alla parità di genere e al rispetto delle differenze*, in *Osservatorio AIC*, 2, 2018, p. 505 ss.

Qualche chiarimento meriterebbe, invero, la portata degli stessi termini di istruzione ed educazione¹⁴: (forse) la questione centrale del tema scuola, colpevolmente tralasciata dalla stessa Costituente¹⁵. È ormai pacifico, tuttavia, che la scuola, così come delineata in Costituzione, debba mirare alla realizzazione di entrambi gli obiettivi, secondo una sequenza ascendente: l'istruzione come trasmissione del sapere (o, meglio, dei *saperi*)¹⁶ secondo un'accezione che tende a privilegiare la dimensione *funzionale* del percorso formativo, ovvero la sua preordinazione al mondo del lavoro e delle professioni; l'educazione come meta ultima del percorso di crescita del minore, finalizzato alla costruzione della sua personalità complessivamente considerata¹⁷.

Il cammino evolutivo intrapreso dal minore verso l'età adulta è, anzitutto, un percorso di costruzione dell'identità personale in senso psicologico, un processo che deve poter condurre il fanciullo verso la consapevolezza di sé all'interno del mondo, ma assolve, altresì, un compito fondamentale in termini di costruzione di una condizione di cittadinanza attiva¹⁸.

Istruzione ed educazione diventano, così, le tappe di un processo lungo e articolato che ha per obiettivo la costruzione della *persona* in senso costituzionalistico, soggetto dotato di una propria identità, titolare di diritti e doveri e parte di una comunità al cui sviluppo (morale e materiale) deve poter contribuire attivamente.

Alla sollecitazione di un rapporto sinergico fra gli attori coinvolti nella "scena educativa", nella prospettiva della costruzione dell'essere come *persona*, la Costituzione unisce un altro criterio ispiratore sotto il profilo metodologico: il principio (di laicità e) del pluralismo (istituzio-

¹⁴ Per la quale questione si rimanda, fra gli altri, ad A. SANDULLI, *Il sistema nazionale di istruzione*, cit. e Id., voce *Istruzione*, cit., p. 3311.

¹⁵ Come ampiamente messo in evidenza da S. CASSESE, *op. cit.*, p. 3614 ss. e S. CASSESE, A. MURA, *op. cit.*, p. 210 ss.

¹⁶ Il riferimento è, in particolare, all'impatto delle nuove tecnologie: A.C. FRESCHI, *La società dei saperi. Reti virtuali e partecipazione sociale*, Roma, 2002; cfr., M. BALDACCINI, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, 2005.

¹⁷ Per un confronto col dibattito pedagogico, fra gli altri, I. FIORIN, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, Brescia, 2012 e M. BALDACCINI, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit.

¹⁸ N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia*, Torino, 1995, p. 10.

nale e ideologico), componenti indefettibili dell'ordine democratico. In virtù dei principi che si trovano espressi all'interno della Carta fondamentale – a partire dagli artt. 2 e 3 e, poi, negli artt. 33 e 34 –, lo Stato assume l'impegno di assicurare un sistema di istruzione/educazione di tipo (laico e) plurale, un sistema in cui sia garantito il *confronto* e il *dialogo* fra culture diverse (anche minoritarie), salva la possibilità *ex art. 33*, terzo comma, per gli enti e i privati di istituire scuole di ogni ordine e grado (anche in ragione della libertà educativa dei genitori) (c.d. “parità scolastica”).

Ciò non vuol dire, beninteso, che le scuole private, e, in particolare, le scuole paritarie, possano sottrarsi a tali principi: si applichi (o meno) a esse la disciplina costituzionale *ex artt. 33 e 34*, esse sono – e restano – formazioni sociali ai sensi dell'art. 2 e, come tali, preordinate a favorire lo svolgimento della personalità individuale e a promuovere gli obiettivi di trasformazione sociale che si trovano iscritti nella Costituzione, a partire dall'art. 3¹⁹.

Sinergia fra gli attori della “scena educativa” e confronto dialogico sono, dunque, i criteri che debbono ispirare, ai sensi della Carta fondamentale, la costruzione di un modello nazionale d'istruzione che sappia venire incontro al sopraggiungere di nuovi mutamenti sociali, in un'ottica di continuo adeguamento ai bisogni che essi inevitabilmente recano con sé all'interno della comunità.

¹⁹ «L'autonomia del gruppo [...] può (e deve) realizzarsi con la (e cioè per il tramite della) salvaguardia dei diritti, non già con il loro sacrificio, comunque insopportabile in uno Stato di diritto autenticamente costituzionale; laddove, invece, ciò dovesse aver luogo, nessun dubbio che i diritti fondamentali debbano essere comunque messi al riparo di ogni loro possibile incisione»: A. RUGGERI, *Costituzione e formazioni sociali: modello ed esperienze a confronto (note minime, introduttive ad un dibattito)*, in A. CIANCIO (a cura di), *Pensare o “rinnovare” le formazioni sociali? Legislatori e giudici di fronte alle sfide del pluralismo sociale nelle democrazie contemporanee*, Atti del Congresso di Catania (24-25 maggio 2019), Torino, 2020, p. 19.

2. *L'educazione interculturale come strumento di coesione sociale e processo di trasformazione comunitaria*

La premessa da cui si è partiti ha posto le basi per ricostruire il significato dell'educazione interculturale alla luce della Costituzione. Nell'illustrare la portata di questo approccio educativo, è essenziale soffermarsi sulla definizione stessa dei suoi contenuti, contenuti che si palesano fin dal piano lessicale. Si parla, intanto, di *educazione* – e non di *istruzione* – interculturale: educazione quale obiettivo (più alto) di costruzione della personalità dell'individuo nella sua globalità, prospettiva che ben si colloca nell'ambito della scuola-comunità, ovvero della scuola che fa rete con tutti i componenti della realtà sociale per concorrere alla realizzazione di ciascuno come *persona*, senza esclusione alcuna. Si parla, poi, di educazione *interculturale*, possibile declinazione di quel modello, abbracciato dalla Costituzione, che definisce la scuola «aperta», ovvero accogliente, inclusiva e plurale, ponendo al centro il confronto e il dialogo fra etnie, culture e religioni diverse: una scuola *democratica*, che si faccia, cioè, “palestra di democrazia”²⁰ e concorra alla sua promozione²¹.

L'educazione interculturale esprime, anzitutto, un *bisogno*. Essa nasce, cioè, come una sorta di “strategia politica” per prevenire nuovi e diversi conflitti sociali: idea, questa, che si deve alla maturazione, presso la società civile, della convinzione che il pluralismo culturale (e religioso) è un importante fattore di coesione sociale. L'educazione interculturale esprime, tuttavia, anche un *obiettivo*: quello volto alla costruzione di una società più giusta, fondata sul rispetto dell'altro e la valorizzazione delle differenze.

In ciò si profila il duplice compito che la scuola è chiamata ad assolvere: il primo, favorire l'interculturalità come valorizzazione di quel confronto pluralistico delle diversità senza il quale non v'è una demo-

²⁰ Così, G. LANEVE, *Istruzione, identità culturale e Costituzione: le potenzialità di una relazione profonda, in una prospettiva interna ed europea*, in *Federalismi.it*, 24, 2012, p. 35.

²¹ Sulla scuola come luogo di trasmissione dei principi e delle pratiche democratiche, F. ANGELINI, *La democrazia nella scuola*, in A.M. POGGI, F. ANGELINI, L. CONTE, *op. cit.*, p. 63 ss.

crazia autentica; il secondo, educare all'universalismo della cittadinanza per promuovere la costruzione di quel senso di appartenenza alla società politica che si esprime attraverso il riconoscimento dei diritti, dei doveri, delle norme valide e vincolanti per tutti, indipendentemente dalle idee politiche, etiche, religiose e culturali di ciascuno²².

Si evoca, così, quel modello di democrazia fondata sulla «solidarietà fra estranei», elaborato da Jürgen Habermas, secondo cui gli “estranei” tali intendono rimanere per non rinunciare alle proprie peculiarità identitarie, sebbene gli stessi si riconoscano nello sfondo comune dell'ordinamento statale²³.

La complessità del ruolo che la scuola è chiamata a svolgere va di pari passo, in definitiva, con il carattere multiforme e intrinsecamente dinamico della società. La funzione presidiale dell'istituzione è messa alla prova dal disvelarsi al suo interno di manifestazioni inedite di diversità (a forte rischio di marginalizzazione) e di nuove possibili forme di tensione che si riverberano inevitabilmente a livello sociale: la scuola, in questo senso, deve svolgere un'importante opera di prevenzione, che ben può essere assolta investendo sul confronto interculturale, in un quadro che privilegi, appunto, il metodo del dialogo, stimolando, nel contempo, l'impegno di tutti a riconoscersi in uno spazio comune, fondato sul rispetto dell'altro da sé e proiettato verso la realizzazione della pacifica convivenza. Si pongono, così, le basi per il ripristino di quella funzione fondamentale che la Costituzione riconosce alla scuola e che la scuola fatica spesso a onorare: quella di causa (e occasione) di opportunità e di crescita e di agenzia capace di favorire la mobilità sociale²⁴.

²² E. BEIN RICCO, *Interculturalità e democrazia nella scuola del 2000*, in R. DE VITA, F. BERTI (a cura di), *Dialogo senza paure. Scuola e servizi sociali in una società multiculturale e multireligiosa*, Milano, 2002, p. 35.

²³ J. HABERMAS, *L'inclusione dell'altro* (1996), trad. it., Milano, 1998, p. 132.

²⁴ Per una disamina delle tante questioni connesse al processo d'inclusione scolastica, nelle sue molteplici sfaccettature, G. MATUCCI (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, cit.

3. *L'educazione interculturale, fra identità, rispetto e appartenenza*

Illustrato il significato che l'educazione interculturale assume nella cornice costituzionale, si procede ora alla ricostruzione dei suoi contenuti, per la definizione dei quali, a supporto del diritto, intervengono altre discipline, quali la psicologia, la pedagogia e l'antropologia.

Impiegato all'interno del percorso scolastico, l'approccio educativo di matrice interculturale diventa parte integrante del processo di sviluppo del minore d'età, contribuendo attivamente alla costruzione della sua personalità: un percorso delicato e complesso, questo, che gli impone di mettere a fuoco la sua identità come individuo ed essere sociale, stimolando il bisogno di appartenere al gruppo dei "pari" e alla comunità in cui vive. Le difficoltà del cammino che il minore intraprende per fare ingresso nell'età adulta sono note: lo stesso processo di costruzione dell'identità esprime una complessità intrinseca, che si palesa, soprattutto, nel momento del confronto con le differenze "interindividuali"²⁵, raggiungendo il suo culmine in adolescenza. Tale è il momento in cui il minore si avvia verso un percorso di progressiva emancipazione dalle figure genitoriali e dagli adulti di riferimento, mettendo in atto quei meccanismi (anche di scontro) che lo porteranno a maturare una piena consapevolezza di sé e dello spazio che occupa nel mondo²⁶.

Per il minore con *background* migratorio, figura che ricomprende, per certi versi, anche il minore arrivato in Italia tramite adozione internazionale, inizia un processo volto alla costruzione di una identità "integrata", sollecitato da una serie di interrogativi (chi sono io? Da dove vengo? Quali sono le mie radici?), che possono sfociare (anche) in comportamenti diametralmente opposti, talora innescando meccanismi

²⁵ Secondo la psicologia della personalità, le variabili "interindividuali" o "interpersonali" riguardano le somiglianze o le differenze di una persona rispetto a un'altra: per tutti, D. CERVONE, *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*, Milano, 2003.

²⁶ Sulla strutturazione psichica della personalità, S. FREUD, *Introduzione alla psicoanalisi* (1917), Torino, 1978. Sugli stadi di sviluppo della personalità del minore, in relazione con la società, E.H. ERIKSON, *I cicli della vita: continuità e mutamenti* (1982), Roma, 1984.

di rifiuto rispetto all'identità originaria o spingendo a evitare qualsiasi forma di assimilazione rispetto alla cultura del Paese ospitante²⁷.

Il giovane che proviene da un'altra realtà territoriale dovrebbe poter intraprendere un percorso che lo aiuti, in realtà, a conciliare il bisogno di preservare la sua identità etnico-culturale, che lo lega al Paese e la famiglia d'origine, con l'esigenza di sentirsi parte della nuova comunità, di cui apprende la lingua, la cultura e i costumi: l'identità originaria si integra, dunque, con gli elementi che caratterizzano il Paese di accoglienza, dando luogo a una identità diversa. L'identità "integrata" sottintende una *pluralità* di appartenenze: alla famiglia e alla comunità del Paese di provenienza, da un lato, alla scuola, alle diverse realtà associative e alla società del Paese ospitante, dall'altro²⁸.

Perché le due *anime* si saldino insieme e si assicurino un sano e armonico sviluppo della personalità del minore, che non sfoci, poi, in comportamenti oppositivi rispetto alla comunità di appartenenza, la scuola deve agire in due direzioni: valorizzare e non neutralizzare la sua identità etnico-culturale e linguistica originaria; promuovere un percorso volto alla costruzione di un'appartenenza nuova, a partire dalla Costituzione²⁹. La Costituzione diventa, così, la "casa comune", dove si ap-

²⁷ Dal punto di vista psicologico, il concetto d'identità etnica comprende «quegli aspetti dell'identità sociale che derivano dall'identificazione con il proprio gruppo etnico, il senso di appartenenza a esso e i pensieri, le percezioni e le emozioni che sono legati al fatto di sentirsi membro di un determinato gruppo etnico. Dipende dunque anche dalla salienza e dal valore che le persone attribuiscono alla propria etnicità, intesa come la componente ascritta, acquisita per nascita, che si evidenzia anche nei tratti somatici e rimanda a molteplici fattori quali la provenienza geografica, la lingua parlata, le radici culturali e storiche». L'acquisizione dell'identità non è un fatto "immobile": è «un processo che si sviluppa nel tempo e deriva dalla negoziazione del significato culturale e psicologico che il singolo attribuisce alla appartenenza al proprio gruppo etnico» (così, L. FERRARI, R. ROSNATI, *La costruzione dell'identità etnica nel percorso dell'adozione: alcuni spunti dalle recenti ricerche*, in *Minori e giustizia*, 2, 2013, p. 57 ss.; per approfondimenti, T. MANCINI, *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*, Roma, 2006).

²⁸ Il tema dell'identità "integrata" si pone, in tutta la sua complessità, nel caso dell'accoglienza di minori da parte di famiglie di origine etnico-culturale diversa: A. DEL-ANTONIO, *Bambini di colore in affido e adozione*, Milano, 1994.

²⁹ In ciò, secondo M. FIORAVANTI, *Art. 2 Costituzione italiana*, Roma, 2017, p. 79, si esprime il lato "politico" della Costituzione, quello connesso alla costruzione della

prendono la cultura del *rispetto* e dell'accoglienza dell'altro, quali che siano le sue condizioni personali e sociali: dove la diversità e il pluralismo ideologico-culturale e religioso siano valori da proteggere, in quanto espressione di ricchezza³⁰.

La complessità delle sfide che la scuola è chiamata ad affrontare richiede competenze nuove di tipo *interculturale*: competenze che, beninteso, sono richieste all'intero contesto scolastico (al personale docente e non docente)³¹. Formare adeguatamente la comunità scolastica è una premessa fondamentale e ineliminabile per la creazione di una scuola che sia davvero «aperta» e inclusiva. Come sostenuto efficacemente dalla letteratura pedagogica italiana, «È necessario un contesto scolastico capace di accogliere in modo competente tutti. La competenza è l'altra faccia dell'accoglienza»³².

La Costituzione traccia la strada per una scuola che si faccia da tramite per la realizzazione del suo ambizioso progetto di trasformazione

società giusta. «Creare le condizioni perché ciascuno abbia l'opportunità di vivere una vita libera e degna, corredata dei beni essenziali del lavoro, dell'istruzione, dell'assistenza, rimuovendo gli "ostacoli" di cui parla il comma 2° dell'art. 3, è il *compito politico* per eccellenza dello Stato costituzionale che le costituzioni democratiche del Novecento avevano configurato. E dunque il lato politico della Costituzione consiste proprio in questo: nella individuazione, entro la Costituzione medesima, di un *vincolo di appartenenza*, che lega tra loro i consociati nel compimento di finalità di ordine collettivo, in un modo che per l'appunto possiamo indicare come politico proprio nel senso della qualità del vincolo che si genera tra i cittadini, ben più profondo e intenso di quello che si ottiene sulla base della cittadinanza rigorosamente societaria, data cioè puramente e semplicemente dalla comune titolarità dei diritti fondamentali». Questa politica è una caratteristica peculiare e intrinseca della costituzione democratica come tipo storico.

³⁰ Sulla Costituzione come strumento d'inclusione scolastica e sociale, F. RIGANO, *Lo studio della Costituzione come pratica di inclusione*, in G. MATUCCI (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, cit., p. 389 ss.

³¹ In argomento, M. GIUSTI, *Formazione e spazi pubblici. Competenze e metodologie interculturali dagli spazi di vita*, Milano, 2016; cfr. K. BERARDO, D. DEARDORFF, *Building Cultural Competence. Innovative activities and models*, Sterling (VA), 2012.

³² Così, I. FIORIN, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. CANEVARO (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, 2007, p. 154 e ID., *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, cit., p. 78.

sociale. L'educazione interculturale, in tal senso, sta al centro di tale percorso, ma perché si tratti di un percorso fruttuoso, che consenta la realizzazione di una società davvero *coesa*, occorre investire attivamente sulla formazione degli insegnanti e di tutto il personale scolastico e occorre, altresì, valorizzare al massimo le sinergie fra scuola, famiglia e territorio, favorendo il coinvolgimento dei genitori, dei fratelli, della comunità di appartenenza e sfruttando le peculiarità del contesto territoriale. La *continuità* dello scambio fra tutti gli attori coinvolti nella "scena educativa" rappresenta, infatti, una strategia preziosa e insostituibile affinché la diversità sia sempre meno motivo di scontro e di tensione sociale e si esprima sempre di più quale forma di arricchimento reciproco e *risorsa* per promuovere una crescita della società.

IL CONCETTO DI 'CULTURA' E L'EDUCAZIONE LINGUISTICA INTERCULTURALE

*Claudia Borghetti**

SOMMARIO: 1. Introduzione. 2. Breve storia dell'educazione linguistica interculturale. 3. Il concetto di 'cultura': una prima definizione. 4. La cultura in prospettiva essenzialista. 4.1. Alcune implicazioni didattiche. 4.2. Culture... senza interculturalità. 5. La cultura in prospettiva non essenzialista. 5.1. Alcune implicazioni didattiche. 5.2. Interculturalità... senza culture. 6. Conclusioni.

1. Introduzione

Data la diversità culturale che caratterizza un numero sempre maggiore di società contemporanee, gli ambiti consolidati di indagine di molte discipline si sono progressivamente arricchiti di nuove riflessioni legate ai concetti di 'cultura', 'interculturalità', 'diversità culturale' e simili. Di conseguenza, alle aree di studio che tradizionalmente si occupano di questi temi (per esempio, antropologica, sociale, psicologica ed educativa), se ne sono nel tempo aggiunte altre (scienze giuridiche, economiche, mediche, ecc.), inclusa quella che inquadra il presente contributo, ossia la *didattica delle lingue moderne* o *glottodidattica*. Se il crescente interesse interdisciplinare nei confronti delle dinamiche (inter)culturali costituisce in potenza un'opportunità per lo sviluppo di nuovi saperi e per la formulazione di risposte efficaci ai molteplici fenomeni di contatto interculturale che caratterizzano le società odierne, perché i benefici dell'interdisciplinarietà abbiano solidi risvolti scientifici e sociali, è necessario alimentare il dialogo tra campi diversi del sapere. Dopotutto, per ognuno di essi, la nozione di 'cultura' rimanda ad articolate stratificazioni di significati che, sebbene spesso formati

* Ricercatrice in Didattica delle Lingue presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna.

nel tempo in maniera trasversale agli ambiti scientifici, posseggono una precisa storia all'interno dei rispettivi confini disciplinari.

Lo scopo delle pagine seguenti è appunto 'raccontare la storia' di come il concetto di 'cultura' è andato definendosi in seno alla glottodidattica e, in ultima analisi, arrivare a commentare due diverse prospettive teoriche che, chiamate rispettivamente 'approccio essenzialista o culturalista' e 'approccio non essenzialista' alla cultura, convivono attualmente all'interno della disciplina. In particolare, inizialmente l'articolo introduce l'educazione linguistica interculturale, vale a dire il settore della didattica delle lingue moderne che si occupa delle finalità educative interculturali dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue straniere (§2). In un secondo momento, dopo aver introdotto una prima definizione operativa di 'cultura' (§3), commenta – anche sulla base di esempi – il paradigma essenzialista (§4) e quello non essenzialista (§5), prima di proporre alcune note finali (§6).

Data la vastità e la complessità dell'oggetto di discussione, il presente contributo si limita a considerare per quanto possibile le definizioni date al costrutto di 'cultura' entro la sola didattica delle lingue. D'altra parte, come anticipato, a queste ragioni di necessità e opportunità, si aggiunge la precisa volontà di enucleare le caratteristiche principali della disciplina a beneficio di una comunità interdisciplinare, affinché possano contribuire a identificare convergenze e percorsi comuni di ulteriore sviluppo.

2. Breve storia dell'educazione linguistica interculturale

Nell'ambito didattica delle lingue moderne, si è iniziato a parlare di 'interculturalità' in tempi relativamente recenti¹; è infatti nel corso degli

¹ M. BYRAM, G. ZARATE, *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*, Strasbourg, 1994; IID. (a cura di), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, 1997; M. BYRAM, G. ZARATE, G. NEUNER, *Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg, 1997.

anni Novanta che, spesso col patrocinio del Consiglio d'Europa², si è assistito alla cosiddetta 'svolta interculturale' in glottodidattica³.

Fino a quel momento, nel quadro del cosiddetto approccio comunicativo, erano state in particolare le conoscenze culturali a essere oggetto di insegnamento e apprendimento nelle classi di lingua. Si parlava di *cultura*, non di *interculturalità*. In altre parole, agli studenti erano fornite informazioni relative ai gruppi culturali di cui studiavano la lingua ('gli italiani si baciano sulle guance quando si incontrano', 'in Gran Bretagna i negozi chiudono alle 17.30 circa' e così via); non erano invece offerte pianificate occasioni di apprendimento interculturale, vale a dire – detto ancora rapidamente – opportunità di riflessione sulle proprie abitudini culturali, alla luce del confronto con quelle della cultura straniera. Nel quadro dell'approccio comunicativo, questo orientamento alla cultura rispondeva a precise finalità e, per quanto adesso in gran parte superato, rappresenta la *condicio sine qua non* del successivo 'discorso dell'educazione interculturale' in glottodidattica⁴. Senza soffermarci sui molteplici meriti dei metodi comunicativi, diciamo in estrema sintesi che, a loro volta, a partire dagli anni Sessanta, avevano apportato – anche in merito alla cultura – un deciso rinnovamento rispetto al passato. Per la prima volta si insegnava per esempio agli apprendenti a *usare* autonomamente e creativamente la lingua straniera, in maniera *efficace* al raggiungimento dei loro personali scopi comunicativi e *appropriata* ai contesti della vita quotidiana (e non, per esempio, a padroneggiare correttamente le regole grammaticali o a memorizzare prestabiliti pattern comunicativi). Questa finalità – di per sé innovativa – ave-

² È da notare come il crescente interesse nei confronti della dimensione interculturale dell'insegnamento linguistico trascendesse l'orbita di influenza del Consiglio d'Europa. Lo dimostrano le numerose pubblicazioni che, negli stessi anni, sono state dedicate al tema al di là dei confini europei. Si vedano per esempio: C. KRAMSCH, *Context and culture in language teaching*, Oxford, 1993; ID., *Language and culture*, Oxford, 1998; J. LO BIANCO, A.J. LIDDICOAT, C. CROZET (a cura di), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, Melbourne, 1999.

³ P. HOLMES, *The (inter)cultural turn in foreign language teaching*, in N. PACHLER, A. REDONDO (a cura di), *A practical guide to teaching modern foreign languages in the secondary school, Second Edition*, New York, 2014, p. 76 ss.

⁴ C. BORGHETTI, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Cesena-Bologna, 2016.

va fatto sì che gli obiettivi linguistico-comunicativi proposti agli studenti ('ordinare al ristorante', 'chiedere un favore a un amico', 'inoltrare una protesta formale', ecc.) fossero contestualizzati in precise cornici situazionali di natura socioculturale; per esempio, nel momento in cui si invitano gli studenti a esercitarsi nell'ordinare al ristorante, si passavano loro conoscenze culturali (relative agli arredi, alle pietanze, alle norme di comportamento a tavola, ecc.) con cui avrebbero dovuto misurarsi durante un pranzo o una cena nel paese straniero. In sintesi, con l'approccio comunicativo la cultura bassa o antropologica ('quella di tutti i giorni') era entrata per la prima volta a pieno titolo nei programmi di lingua.

Il problema che i primi promotori dell'educazione linguistica interculturale segnalano prontamente in merito a queste pratiche didattiche è che, introducendo gli studenti ai contenuti culturali esclusivamente per ragioni strumentali (far appunto esercitare le funzioni comunicative) senza coinvolgerli in nessuna forma di riflessione, presentavano la cultura target in maniera parcellizzata, aneddotica, spesso stereotipata⁵.

È proprio contro il valore esclusivamente strumentale della cultura straniera che, nel corso degli anni Novanta, esperti internazionali di glottodidattica hanno cominciato a evidenziare il profondo ruolo educativo che l'insegnamento linguistico può assumere se solo fa leva sugli aspetti culturali delle lingue oggetto di studio. Nasce così l'educazione linguistica interculturale. Questo fertile terreno di studio, tutt'oggi, sottolinea che l'obiettivo dell'insegnamento linguistico non è quello di trasmettere conoscenze culturali (gli spagnoli hanno un alto rispetto delle gerarchie, i tedeschi tendono a essere più informali degli italiani in ambito accademico, ecc.), ma di insegnare agli studenti un metodo di osservazione delle culture, cioè una serie di strumenti analitici che li invitino a decentrarsi, ovvero a "vedere lo strano familiare e il familiare strano"⁶. Ciò comporta la necessità di agire essenzialmente in due dire-

⁵ J.C. BEACCO, *I discorsi sociali nella lezione di lingua*, in C. LAVINIO (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Scandicci, 1992, p. 159 ss.; M. BYRAM, *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon, 1998; G. ZARATE, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, 1993.

⁶ M. BYRAM, *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, Clevedon, 2008, p. 187 (T.d.A.).

zioni. Da una parte, le attività in classe devono fornire agli studenti strumenti critici e interpretativi con cui analizzare i fatti culturali, anche a prescindere dalla specifica cultura di cui stanno imparando la lingua; l'insegnamento è quindi incentrato sul 'come' (sul mostrare e far sperimentare un metodo di analisi dei fatti culturali) piuttosto che sul 'cosa' (le conoscenze relative alla cultura target) e, in questo modo, fornisce agli studenti strumenti analitici che possono applicare a qualsiasi altra area culturale, ben oltre quella oggetto di studio⁷. Dall'altra parte, gli studenti devono essere invitati a riflettere sui propri processi interpretativi e a identificare e mettere in discussione i propri presupposti (a decentrarsi, appunto). Questi processi di autoriflessione non scaturiscono spontaneamente dal contatto con la diversità; al contrario, se non sollecitati a mettersi in discussione, le persone tendono a dare per scontati i propri punti di vista culturali, a considerarli 'normali' e ad avvalersene per giudicare i comportamenti, le abitudini, i valori altrui⁸.

È intorno a considerazioni come queste che, negli anni, si sono moltiplicati gli studi glottodidattici dedicati alla dimensione interculturale degli apprendimenti linguistici, tanto sul piano teorico⁹ quanto su quello didattico¹⁰. Sarebbe impossibile dare conto in questa sede della ricca

⁷ M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, 1997; ID., *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*, Clevedon, 2021.

⁸ S. HOUGHTON, E. YAMADA, *Developing criticality in practice through foreign language education*, Oxford, 2012.

⁹ Si vedano per esempio: M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, cit.; ID., *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*, cit.; P. GARRETT-RUCKS, *Intercultural competence in instructed language learning: Bridging theory and practice*, Charlotte, 2016; M. GUILHERME, *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*, Clevedon, 2002; T. MCCONACHY, I. GOLUBEVA, M. WAGNER (a cura di), *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives and practices*, Clevedon, 2022; K. RISAGER, *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*, Clevedon, 2007; M. WAGNER, D.C. PERUGINI, M. BYRAM (a cura di), *Teaching intercultural competence across the age range: From theory to practice*, Clevedon, 2017.

¹⁰ Tra cui: M. BYRAM, A. NICHOLS, D. STEVENS (a cura di), *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon, 2001; J. CORBETT, *An intercultural approach to English language teaching*, Clevedon, 2003; I. LÁZÁR, M. HUBER-KRIEGLER, D. LUS-

produzione scientifico-pedagogica che, in più di trent'anni di ricerca, ha caratterizzato l'educazione linguistica interculturale. Piuttosto, nelle pagine seguenti, approfondiamo una dimensione epistemologica chiave di questi studi, vale a dire la definizione di 'cultura' su cui, più o meno esplicitamente, si fondano.

3. Il concetto di 'cultura': una prima definizione

Le due direzioni intraprese dall'educazione linguistica interculturale (l'insegnare agli studenti un metodo di osservazione trasferibile da una cultura all'altra e il guidarli ad analizzare le proprie pratiche culturali con occhio analitico e straniante) assumono valore e significato molto diversi se la definizione di 'cultura' adottata è di stampo essenzialista o non essenzialista.

Prima di introdurre queste due prospettive, riportiamo una prima generica definizione di 'cultura', prendendo a prestito le parole del Consiglio d'Europa:

any given culture may be construed as having three main aspects: the material resources that are used by members of the group (e.g. tools, foods, clothing), the socially shared resources of the group (e.g. the language, religion, rules of social conduct) and the subjective resources that are used by individual group members (e.g. the values, attitudes, beliefs and practices which group members commonly use as a frame of reference for making sense of and relating to the world).¹¹

Come emerge dalla citazione precedente, quando concettualizzata in termini generali, la cultura costituisce un insieme composito di risorse condivise dai membri di un determinato gruppo. La questione adesso è capire che cosa si intende per 'gruppo'; è proprio la risposta a questa

SIER, G.S. MATEI, C. PECK (a cura di), *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe, Strasbourg, 2007.

¹¹ COUNCIL OF EUROPE, *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Strasbourg, 2016, p. 19.

domanda che distingue, anche in glottodidattica, l'approccio culturalista (§4) da quello non essenzialista (§5).

4. *La cultura in prospettiva essenzialista*

Fin dai suoi esordi, in linea con i metodi comunicativi, l'educazione linguistica interculturale ha per lo più inteso con 'gruppo culturale' l'insieme delle caratteristiche materiali, sociali o soggettive condivise dai membri di una determinata *comunità nazionale* (la storia e le tradizioni, le pratiche sociali, la lingua, la religione, il sistema valoriale, ecc.)¹². In altre parole, il termine 'cultura' è stato ed è tuttora spesso considerato sinonimo di 'cultura nazionale', in maniera simile a quanto avviene nel linguaggio e nel pensiero comuni¹³. In termini didattici (§4.1), ciò significa impostare la dimensione educativa interculturale sul confronto – condotto in classe in maniera sistematica e autoriflessiva, tra la cultura (nazionale) degli studenti e quella della lingua target.¹⁴ D'altra parte, come vedremo, questa prospettiva culturalista, può anche avere effetti indesiderati da un punto di vista interculturale (§4.2).

4.1. *Alcune implicazioni didattiche*

Quando inquadrata in una matrice culturalista o essenzialista, l'educazione linguistica interculturale fa leva sul confronto tra cultura *nazionale* target e cultura *nazionale* degli apprendenti, per sviluppare negli studenti capacità trasversali di analisi critica dei fatti culturali e abilità di autoriflessione. Operativamente, dopo aver proposto un testo o uno stimolo nella lingua target (un articolo giornalistico, una sequenza ci-

¹² Per esempio, P.E. BALBONI, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, 1999; M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, cit.; A.E. FANTINI, *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*, New York, 2019.

¹³ A. HOLLIDAY, *Small cultures*, in *Applied Linguistics*, 20(2), 1999, p. 237 ss.

¹⁴ D.J. RIVERS, S.A. HOUGHTON, *Introduction: Identities in foreign language education*, in D.J. RIVERS, S.A. HOUGHTON (a cura di), *Social identities and multiple selves in foreign language education*, London, 2013, p. 1 ss.

nematografica, una pubblicità, ecc.), gli insegnanti se ne avvalgono – oltre che per sviluppare le abilità linguistiche della classe – per far esercitare agli studenti l’impiego di un metodo comparativo che consenta loro di analizzare sistematicamente la cultura nazionale in cui il testo è stato prodotto e di confrontarla con la propria¹⁵. Nel corso degli anni questi principi sono stati sperimentati in contesti educativi diversi, a partire da metodi e materiali didattici vari, inclusi testi letterari¹⁶, guide turistiche¹⁷, performance teatrali¹⁸, interazioni mediate dal computer¹⁹, osservazioni etnografiche²⁰. Al di là delle specificità di queste e di altre soluzioni didattiche, insegnare un metodo di osservazione consiste nel suscitare interrogativi che, oltre ad aiutare a comprendere la cultura nazionale target, siano potenzialmente applicabili all’analisi di gruppi nazionali altri. Per fare solo un esempio, immaginiamo che la lezione di lingua prenda avvio da una serie di e-mail di richiesta indirizzate da studenti di scuola secondaria ai rispettivi insegnanti del paese straniero; in relazione a ciascun testo, domande utili da porre in classe potrebbero essere le seguenti: ‘chi sono le persone coinvolte in questo scambio comunicativo?’, ‘che tipo di lingua usa (formale vs informale) lo studente?’, ‘quale obiettivo vuole raggiungere?’, ‘che cosa capisci della

¹⁵ M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, cit.

¹⁶ A. GONÇALVES MATOS, *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*, Oxford-Bern, 2012.

¹⁷ C. BORGHETTI, *Unmasking stereotypes in travel guides: A teaching activity for intercultural foreign language education*, in S.A. HOUGHTON, Y. FURUMURA, M. LEBEDKO, L. SONG (a cura di), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education*, Newcastle upon Tyne, 2013, p. 114 ss.

¹⁸ S. CUNICO, *Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource*, in *Language Learning Journal*, 31(1), 2005, p. 21 ss.; M. FLEMING, *Intercultural experience and drama*, in G. ALRED, M. BYRAM, M. FLEMING (a cura di), *Intercultural experience and education*, Clevedon, 2003, p. 87 ss.

¹⁹ S. GUTH, F. HELM (a cura di), *Telecollaboration 2.0: Language, literacy and intercultural learning in the 21st century*, Bern, 2010; R. O’DOWD (a cura di), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*, Clevedon, 2007.

²⁰ A. BARRO, S. JORDAN, C. ROBERTS, *Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer*, in M. BYRAM, M. FLEMING (a cura di), *Language teaching in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, 1998, p. 76 ss.

relazione studente-docente da questa e-mail?'. Mentre offrire informazioni sugli stili comunicativi adottati in contesto scolastico nel paese straniero esporrebbe al rischio di veicolare generalizzazioni o stereotipi, stimoli come i precedenti invitano a ricostruire alcuni tratti culturali attraverso l'interpretazione attenta di testi che, come è normale che avvenga in qualsiasi contesto nazionale, divergono spesso notevolmente gli uni dagli altri. In effetti, sono le domande stesse, il metodo di analisi, ciò che gli studenti devono acquisire in termini di apprendimento, non le risposte specifiche che, sotto forma di ipotesi, di volta in volta la classe si è data. Questo carattere trasversale degli obiettivi educativi è tanto più importante perché, come sottolineato da Byram²¹, fa sì che gli studenti possano in futuro applicare le modalità di analisi imparate a qualsivoglia gruppo nazionale. Senza contare che le medesime domande, gli stessi spunti di riflessione, servono a orientare l'attenzione degli studenti sulle loro stesse pratiche e credenze culturali e, quindi, a rendere l'apprendimento marcatamente interculturale. In questo senso, possibili domande da rivolgere in classe sarebbero le seguenti: 'nel tuo paese, è comune che gli studenti scrivano e-mail simili a quelle che abbiamo visto?', 'se sì, in quali occasioni e per quali motivi?', 'se no, a quali ragioni potremmo attribuire la differenza?', ecc.

Al di là dell'innegabile potenziale educativo del metodo comparativo, è da notare che, data la matrice culturalista in cui si iscrive, rischia di enfatizzare agli occhi degli studenti le differenze o le somiglianze nazionali a discapito di altri tipi di diversità (generazionali, sociali, di genere, ecc.)²² e, quindi, di appiattare la riflessione interculturale su una sola delle sue possibili dimensioni. Inoltre, come vedremo tra un istante, dare per scontato che l'appartenenza nazionale sia saliente e rilevante in ogni contesto, può arrivare addirittura a posizionare a priori gli studenti (così come le persone in generale) in ruoli o identità nazionali che nemmeno sentono proprie.

²¹ M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*, cit.

²² W. BAKER, *Culture and identity through English as a Lingua Franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*, Berlin, 2015.

4.2. Culture... senza interculturalità

L'estratto sottostante riporta un'interazione²³ che, sebbene non si sia realizzata in una classe di lingua straniera, rende perfettamente l'idea di come insistere – in un'ottica essenzialista – sulle culture nazionali degli allievi limiti di fatto il dialogo interculturale.

I. Parlando di vestiti, D. e K., vi potrebbero raccontare che i vestiti che hanno in Ghana sono famosi in tutto il mondo. D., glielo puoi raccontare? Prendi il quaderno.

S1. Io mi vesto in Italia come in mio paese.

I. Ma tu mi avevi portato l'anno scorso un vestito – e le stoffe del Ghana?

S2 [leggendo]. Sono di due tipi: il primo kente è di seta e un altro si chiama adinkra, di cotone, con disegni stampati.

I. I colori hanno dei significati particolari, vero? Anche in Cina –

S2 [sempre leggendo]. Il colore rosso è della terra e del sangue, blu è dell'amore, giallo, come l'oro, è il colore della ricchezza.

I. Allora durante le feste i colori dei vestiti possono cambiare a seconda del tipo di festa. E in Cina i colori sono? Ho letto che anche in Cina hanno dei significati diversi (...). Ti ricordi?

S3. Mmm – No (...) Ho il quaderno a casa.

Nella sequenza riportata, l'insegnante (I) compie svariati tentativi di far emergere le culture nazionali degli studenti, con l'evidente intenzione di rendere la lezione 'interculturale' facendo leva sulle diverse origini dei singoli. Come già rilevato da Pallotti²⁴, questi tentativi vengono realizzati posizionando gli allievi nel ruolo di esperti di quelle che l'insegnante considera le 'loro' culture di provenienza. Di fatto, le aspettative del docente vengono sistematicamente disattese dagli studenti che, uno dopo l'altro, rifiutano le *identità o appartenenze culturali* ascritte loro: il primo (S1) contesta implicitamente il fatto di essere stato chiamato in causa ("Io mi vesto in Italia come in mio paese"), dato che a

²³ C. BARALDI, *Interazione didattica e comunicazione interculturale*, in R. GRASSI, M. PIANTONI, C. GHEZZI (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, 2010, p. 265.

²⁴ G. PALLOTTI, *Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici*, in A. DE MEO, M. D'AGOSTINO, G. IANACCARO, I. SPREAFICO (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Milano, 2014, p. 121 ss.

suo parere non ha maggiori elementi dei compagni per rispondere alla domanda; il secondo (S2) e il terzo (S3) lasciano intendere – con mezzi rispettivamente extralinguistici (“[leggendo]” dal libro di testo) e verbali (“Mmm – No (...) Ho il quaderno a casa”) – che l’oggetto del discorso è per loro materia scolastica, non un dato personale di appartenenza.

L’estratto mostra nei fatti come impostare il metodo comparativo interculturale sulla dimensione nazionale possa scontrarsi con la realtà delle dinamiche identitarie: specie nelle attuali società globalizzate, le persone generalmente non hanno un unico senso di appartenenza (alla comunità nazionale, appunto) e, per di più, non percepiscono le proprie identità (nazionale, di genere, politica, ecc.) salienti in ogni contesto. In altre parole, è possibile – e comunque non potremmo dirlo con certezza – che S1, S2 e S3 si sentano ghanesi e cinesi in altri ambiti della loro vita quotidiana (in famiglia, con gli amici, ecc.), ma che non si sentissero tali nel momento specifico catturato dall’estratto o, volendo azzardare una congettura, non nel contesto di classe in generale. È ipotizzabile invece che, a scuola, percepiscano rilevanti altre dimensioni di appartenenza (l’essere studenti/studentesse appunto, o anche l’essere eterosessuali/omosessuali, di destra/di sinistra, ecc.). È proprio a partire da questa più vasta gamma di variabili che, come vedremo nelle prossime pagine, l’approccio non essenzialista propone di concettualizzare e impostare il dialogo interculturale, nella classe di lingua e non solo.

5. *La cultura in prospettiva non essenzialista*

Nell’ultimo decennio o poco più, quindi in tempi relativamente recenti rispetto alla nascita dell’educazione linguistica interculturale, le riflessioni dedicate alla dimensione interculturale della didattica delle lingue si sono arricchite di principi teorici di stampo post-strutturalista²⁵. In questa nuova prospettiva, detta ‘non essenzialista’, la cultura è intesa come una qualsiasi comunità di individui che condivide una medesima lingua (sia essa una lingua nazionale o una specifica varietà lin-

²⁵ Si vedano per esempio: A. HOLLIDAY, *Intercultural communication and ideology*, London, 2011; I. PILLER, *Intercultural communication: A critical introduction*, Edinburgh, 2011.

guistica), mira a raggiungere scopi comuni e crea per sé stessa una storia e un immaginario condivisi²⁶. Ne consegue che, oltre che su basi nazionali, le culture vengono definite ora sulla base di una pluralità di dimensioni di diversità (professionale, generazionale, di genere, politica, socioeconomica, ecc.). Per fare un esempio²⁷:

[...] quello degli accademici può dirsi a tutti gli effetti un gruppo culturale (professionale): chi insegna e fa ricerca all'università in genere condivide orari di lavoro (per lo più flessibili), alcune abitudini (ad esempio, il controllare la posta elettronica più volte al giorno), varie conoscenze (che cosa sono e come funzionano i corsi di studio, quali sono i titoli di accesso al dottorato, come funziona la revisione tra pari, ecc.), un certo modo di scherzare e fare ironia (si pensi alle battute che difficilmente farebbero ridere chi non è parte della comunità), alcuni valori di fondo (tra cui l'importanza attribuita alla conoscenza e all'istruzione) e, infine, una lingua comune (in genere tendenzialmente più formale di quella usata da altri gruppi professionali).

Dato che, da questa prospettiva, gli individui partecipano contemporaneamente a diversi gruppi culturali (per esempio, una persona può essere al tempo stesso italiana, impiegata alle poste, donna, atea, di idee politiche conservatrici, ecc.), nessuno ha una sola cultura²⁸. Piuttosto, ciascun individuo – in virtù dell'appartenenza a una pluralità di gruppi culturali – ha identità multiple, che percepisce più o meno salienti a seconda dei contesti, degli interlocutori, degli argomenti di conversazione²⁹.

Una delle principali implicazioni glottodidattiche di questa visione è la necessità di concepire l'appartenenza nazionale come solo una delle possibili dimensioni di diversità su cui – in base alle identità locali assunte dagli apprendenti – l'insegnante di lingua può impostare obiettivi di tipo interculturale (§5.1). Un esempio conclusivo (§5.2) aiuterà a chiarire questi aspetti.

²⁶ C. KRAMSCH, *Language and culture*, cit.

²⁷ C. BORGHETTI, *Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale*, in *Studi di Glottodidattica*, 2, 2022, p. 15-16.

²⁸ M. BARRETT, M. BYRAM, I. LÁZÁR, P. MOMPOINT-GAILLARD, S. PHILIPPOU, *Developing intercultural competence through education*, Strasbourg, 2013.

²⁹ A. HOLLIDAY, *Intercultural communication and ideology*, cit.

5.1. Alcune implicazioni didattiche

Come evidenziato in precedenza (§4.1), uno degli obiettivi principali dell'educazione linguistica interculturale è da sempre quello di guidare gli studenti ad adottare un metodo comparativo che permetta loro di osservare e comprendere sia la cultura target che quella di appartenenza. Per quanto affondi in visioni culturaliste, questo principio è agilmente reinscrivibile all'interno del nuovo quadro teorico non essenzialista. Innanzitutto, perché non sia il confronto stesso a enfatizzare le caratteristiche nazionali a discapito di altre dimensioni di somiglianza/diversità³⁰, si consiglia di rendere consapevoli gli apprendenti della relatività e della non esaustività delle categorie di cui si avvalgono quando parlano dei fatti culturali³¹. Muoversi in ottica didattica non essenzialista implica in questo senso fare emergere in classe che, per quanto si possano senz'altro descrivere e confrontare tra loro i comportamenti ricorrenti in contesti nazionali diversi, il criterio della nazionalità non è l'unico adottabile. Riprendendo il caso precedente delle email tra studenti e insegnanti (§4.1), è possibile per esempio che, in merito alle convenzioni di scrittura in contesto scolastico, gli studenti del paese target abbiano più affinità con i coetanei di altri paesi (inclusi gli apprendenti stessi) che con gli insegnanti della propria scuola (stile tendenzialmente 'parlato', incertezze nell'uso delle formule di apertura e chiusura, ecc.). Guidati in ragionamenti come questi, gli apprendenti di lingua sono invitati a impostare il confronto su basi culturali alternative e, possibilmente, a intravedere nel corso dell'analisi una *cultura generazionale transnazionale*, che viceversa la scelta di basare la comparazione esclusivamente sulla variabile nazionale non rende visibile e analizzabile.

Attività simili possono prendere avvio dai manuali comunemente usati nei corsi di lingua straniera. A questo proposito, è noto che, nonostante i progressi compiuti dalla ricerca, la maggior parte dei libri di te-

³⁰ W. BAKER, *Culture and identity through English as a Lingua Franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*, cit.

³¹ C. BORGHETTI, *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS*, in E. TABAKU SÖRMAN, P. TORRESAN, F. PAULETTO (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Firenze, 2018.

sto tende ancora ad assumere un approccio essenzialista e, quindi, a presentare la lingua target insieme alla rispettiva cultura nazionale³². Se da una parte sarebbe auspicabile un aggiornamento delle proposte editoriali, dall'altra questi stessi materiali possono essere utilizzati in modo creativo per perseguire scopi interculturali di stampo non essenzialista. Baker³³, per esempio, suggerisce di chiedere agli studenti perché la cultura target è presentata in un certo modo e quali informazioni diverse e/o aggiuntive il manuale avrebbe potuto offrire, guidandoli con domande come le seguenti: 'tutti, giovani e anziani, si comporteranno così?', 'ci saranno differenze legate al grado di studio o allo stato socio-economico? Alla religione'? Per facilitare queste riflessioni, propone di invitare gli studenti ad analizzare anche i libri di testo destinati all'insegnamento della loro lingua materna, poiché è generalmente più facile individuare generalizzazioni e potenziali stereotipi quando questi riguardano contesti familiari e ci riguardano personalmente³⁴. Procedendo in questo modo, gli apprendenti sperimentano il metodo comparativo interculturale su una pluralità di dimensioni di diversità e, al contempo, hanno modo di riflettere sulle proprie varie culture di appartenenza.

Più in generale, anche al di là del metodo comparativo e dei manuali, gli insegnanti di lingue possono sfruttare in particolare l'interazione in classe per fare sì che l'apprendimento linguistico sia accompagnato e potenziato da una dimensione interculturale non essenzialista³⁵. In questo senso, qualsiasi stimolo proveniente dalla lingua e dalla cultura target può servire a suscitare discussioni in cui, volta per volta, gli apprendenti decidono in autonomia quali delle loro identità percepiscono salienti e intendono condividere. Per fare solo un esempio tra i molteplici possibili, pensiamo a una semplice attività che, almeno in linea di

³² Si vedano per esempio: C. BORGHETTI, *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS*, cit.; T. MCCONACHY, *Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks*, in *Intercultural Education*, 29(1), 2018, p. 77 ss.; K. RISAGER, *Representations of the world in language textbooks*, Clevedon, 2018.

³³ W. BAKER, *From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT*, in *ELT Journal*, 66(1), 2012, p. 62 ss.

³⁴ L. ARCURI, M.R. CADINU, *Gli stereotipi*, Bologna, 1998.

³⁵ C. KRAMSCH, *The multilingual subject*, Oxford, 2009; A.J. LIDDICOAT, A. SCARINO, *Intercultural language teaching and learning*, New York, 2013.

principio, dovrebbe emergere in maniera piuttosto spontanea nella classe di lingua straniera: parlare dell'esperienza stessa di apprendimento linguistico e degli usi che facciamo delle lingue che stiamo imparando. Dopotutto, quando si impara o si usa una nuova lingua, capita spesso di pensare a precedenti esperienze di apprendimento/uso della lingua. Può trattarsi di storie – sentite anche da altri – di errori maldestri o di incomprensioni, o anche di episodi incontrati nei libri o nei film. Molte conversazioni in classe possono quindi ruotare intorno alle esperienze passate e presenti degli studenti. Stimoli come i seguenti possono aiutare a esplorare in modo collaborativo i punti di vista dei singoli: 'come ti senti quando parli la lingua straniera?', 'preferisci lavorare in classe con compagni che conoscono la lingua d'arrivo meglio/peggio di te? Perché?' o anche, leggermente più raffinata, 'quali espressioni della tua lingua vorresti che esistessero nella lingua target e viceversa? Perché?'. È interessante notare che domande come queste posizionano gli apprendenti nel ruolo di studenti di lingue (una dimensione identitaria che tutti condividono nel momento presente), senza presupporre che le loro diverse biografie debbano necessariamente essere salienti in classe. D'altra parte, di tanto in tanto, alcuni studenti possono decidere di condividere altre delle loro identità (per esempio, raccontando le esperienze linguistiche che fanno quotidianamente nelle loro famiglie multilingui) e quindi rafforzare ulteriormente il potenziale educativo della discussione. Il punto è, tuttavia, che all'interno di attività di questo tipo, l'insegnante lascia agli studenti il compito di "fare il contesto", cioè di decidere quali identità percepiscono salienti.³⁶

5.2. *Interculturalità... senza culture*

In maniera speculare a quanto fatto in §4.2 per l'approccio culturalista, vediamo adesso un esempio ispirato all'approccio non essenzialista. Si tratta di un'attività didattica che, originariamente pensata per l'educazione linguistica in generale più che per la sola glottodidattica³⁷, ha il merito di perseguire pienamente gli obiettivi interculturali che abbiamo

³⁶ G. PALLOTTI, *op. cit.*, p. 129-130.

³⁷ D. ZORZI, *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*, in *Babylonia*, 2, 1996, p. 46 ss.

più volte menzionato (riflessione critica sulle proprie e sulle altrui culture), senza per altro tematizzare le culture nazionali³⁸.

L'attività ruota intorno all'idea che, per sviluppare per perseguire obiettivi interculturali in contesto scolastico, un primo fondamentale passo sia parlare delle norme verbali e non verbali che regolano l'agire collettivo in classe, facendo quindi diventare l'implicito dei comportamenti in aula oggetto esplicito di discorso. Per esempio, ci si alza quando entra l'insegnante? Che cosa si fa se si vuole rispondere a una sua domanda? E se si ha bisogno di andare in bagno? Il motivo per cui è importante che il gruppo classe si faccia queste e molte altre domande (gli arredi dell'aula, i rituali di riparazione nel caso di ritardi a lezione, il modo di lavorare in gruppo, ecc.) è duplice. Da una parte, parlare dei comportamenti e delle aspettative legati al contesto della classe contribuisce a sviluppare la "competenza partecipativa" degli alunni neoarrivati che, grazie a un'attività rivolta a tutti, imparano alcune norme del nuovo ambiente scolastico. Dall'altra, far emergere dalla discussione che 'la cultura della classe' è solo una tra quelle esistenti contribuisce a sviluppare la consapevolezza che ciò che reputiamo 'normale' è di fatto 'culturale', cioè solo uno dei modi possibili in cui è organizzata la vita (in classe e non solo). Questo aspetto dell'attività è particolarmente interessante: l'insegnante chiede agli allievi di confrontare le proprie esperienze scolastiche (in altri ordini di scuola, istituti, città o paesi), racconta quale fosse la normalità dei comportamenti in classe quando lei stessa era studentessa e possibilmente chiede agli studenti di confrontarsi anche con i genitori, i nonni, ecc. sulle pratiche in uso ai loro tempi (la preghiera a inizio giornata? La pedana posizionata sotto la cattedra? Ecc.).

Grazie all'insieme di questi accorgimenti, l'attività esce evidentemente dal quadro essenzialista, dato che non induce a confrontare i comportamenti che si tengono comunemente a scuola in Italia con quelli di altri paesi; invita invece gli studenti a fare esperienza del fatto che le culture – incluso ciò che reputiamo normale e giusto – si misurano anche su base generazionale, variano in base agli ordini di scuola, addi-

³⁸ Questa sezione riporta le considerazioni proposte anche in C. BORGHETTI, *Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale*, cit., p. 11 ss.

rittura da istituto a istituto. Nondimeno, ovunque, le culture – compresa quella della classe – vengono percepite come universali, ovvie, talmente tanto scontate da passare inosservate. Questa attività, pensata per stimolare riflessioni di tipo interculturale facendo leva sul contesto di socializzazione più significativo per gli studenti, possiede tutte le caratteristiche metodologiche che l'educazione linguistica interculturale riconosce per sé, tra cui l'esercitare un metodo critico e il riflettere sulle proprie convinzioni in prospettiva straniante. Ha però il merito aggiuntivo di non posizionare gli studenti in ruoli prestabiliti, attribuendo loro appartenenze (di pakistani, albanesi, ecc. o viceversa di italiani) che potrebbero non sentire proprie in generale e che, in ogni caso, difficilmente sono percepite come salienti in classe. Al contrario, le procedure suggerite fanno leva sulle identità che necessariamente tutti reputano pertinenti, vale a dire quelle di studenti e membri del gruppo classe. Detto ciò, è evidente che l'attività non impedisce affatto agli studenti – qualora lo vogliano – di confrontarsi sulle differenze nazionali (per esempio in riferimento alle esperienze scolastiche fatte precedentemente in altri paesi); il fatto è che, proprio come è teorizzato in ottica non-essenzialista, quella nazionale rappresenta *solo una* delle dimensioni di diversità che caratterizzano gli individui e le società e, di conseguenza, costituisce *solo una* delle molteplici prospettive su cui è possibile impostare riflessioni di tipo interculturale.

6. Conclusioni

Nelle pagine precedenti abbiamo brevemente ripercorso la storia dell'educazione linguistica interculturale e, in particolare, commentato un suo recente sviluppo, dovuto a una progressiva ridefinizione del concetto di 'cultura'. Al di là delle convinzioni teoriche di chi scrive e, quindi, del particolare interesse rivolto in questa sede all'approccio non essenzialista, è indubbio che, tranne poche eccezioni³⁹, la didattica delle lingue, a partire dalla manualistica, sia ancora in gran parte improntata

³⁹ Per esempio, C. BORGHETTI, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, cit.; C. KRAMSCH, *The multilingual subject*, cit.; D.J. RIVERS, S.A. HOUGHTON, *Introduction: Identities in foreign language education*, cit., p. 1 ss.

a una visione di apprendimento (inter)culturale basato sul confronto tra cultura nazionale target e cultura nazionale degli studenti. Detto questo, la ricerca nel settore procede speditamente e, anche grazie agli stimoli provenienti altre aree di indagine (giuridica, economica, medica, ecc.), può essere ulteriormente stimolata a ripensare i propri assunti. L'auspicio è che le riflessioni condivise in queste pagine possano appunto contribuire in questa direzione: a nutrire il crescente dibattito interdisciplinare su nozioni quali quelle di 'cultura' e 'interculturalità' e a identificare percorsi di studio e intervento (educativo e sociale) comuni.

PRATICARE L'INTERCULTURA A SCUOLA

RIFLESSIONI ED ESPERIENZE TRENTINE

*Giovanna Masiero**

SOMMARIO: 1. Introduzione. 2. Immagini per raccontare le trasformazioni culturali a scuola: da inter- a trans-. 2.1. L'intercultura in una griglia. 2.2. L'intercultura in un mappamondo. 2.3. L'intercultura come onde sonore. 2.4. L'intercultura come un mandala di forme e colori. 3. Voci di chi a scuola ci lavora. 4. Conclusioni.

1. Introduzione

Le prime riflessioni e narrazioni a scuola intorno al termine *intercultura* fanno la loro comparsa negli anni Novanta. È un momento in cui, a seguito delle politiche migratorie che promuovono i ricongiungimenti familiari, fanno capolino nelle aule scolastiche tanti bambini “diversi”, detti più comunemente “immigrati” o “stranieri” o “extra-comunitari”. Le letture cui si fa riferimento, destinate al pubblico degli insegnanti, tendono a raccontare perlopiù geografie, biografie e storiografie di Paesi lontani, intendendo con questa lontananza Paesi non-occidentali, non-cristiani, non europei. Inizialmente quindi le politiche educative e i modelli pedagogici si ancorano per lo più a una visione statica delle società e delle culture, centrata sull'opposizione fra una “maggioranza” e una “minoranza”¹. Prevale una visione multiculturalista, che riconosce l'esistenza di differenze culturali ma senza prevederne una piena integrazione.

* Glottodidatta e collaboratrice esperta di IPRASE sulle tematiche del plurilinguismo e dell'inclusione scolastica degli studenti di origine straniera.

¹ COMMISSIONE DI STUDIO SULL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE E ALLA CITTADINANZA, *Oltre l'immigrazione. Per una scuola diversa. Documento di indirizzo sull'educazione alla cittadinanza interculturale*, Provincia autonoma di Trento, Ottobre 2013.

In questo contesto di multiculturalismo la riflessione porta all'innestarsi di un *approccio interculturale* che indica nel dialogo lo strumento ideale per creare coesione sociale. Secondo le direttive UNESCO² il dialogo si intende in prima istanza fra “gruppi culturali” mettendo in risalto la dinamicità di relazioni sempre in evoluzione. A seguire, l'*Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* (nel 2007) e successivamente a livello provinciale la *Commissione di Studio sull'Educazione Interculturale e alla Cittadinanza* (nel 2013) rifocalizzano il *dialogo interculturale* come relazione tra “individui”, in quanto portatori ciascuno di identità culturali molteplici³.

Dagli anni Novanta a oggi si sono susseguite diverse fasi riguardo le politiche di accoglienza e di integrazione all'interno della scuola e il termine stesso di *interculturale* è stato soggetto e oggetto di saggi, manuali di studio e documentazioni di applicazioni pratiche portando come risultato una vasta e ricca bibliografia sul tema. Ma, dopo tante sperimentazioni e riflessioni pedagogiche e didattiche, i numerosi fenomeni di disagio e di esclusione che vivono gli immigrati e le forme di adattamento penalizzanti dei figli della migrazione ci mettono di fronte i limiti di questo approccio, richiedendo un cambio di paradigma.

Con questo contributo è mia intenzione raccontare l'evoluzione dell'idea di *interculturale* nella scuola trentina attraverso la narrazione di alcune immagini, secondo una modalità sperimentata con gruppi di insegnanti in formazione e che è risultata efficace nel far emergere le diverse percezioni sul che cosa sia l'*interculturale* e sul come si dovrebbe realizzare. A ogni immagine si fa corrispondere una fase con proprie caratteristiche in un arco di tempo che va dal 1990 a oggi e un accenno ad alcune pratiche sperimentate lungo un percorso ancora in corso. A consolidare le trasformazioni nel tempo di quest'idea, concluderò con degli estratti di interviste a chi a scuola è *professionista di interculturale*.

² Cfr. UNESCO, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, 2005, approvata il 20 ottobre 2005, a Parigi, ratificata in Italia con legge n. 19 del 2 febbraio 2007 in *G.U.* del 5 marzo 2007, n. 57 (disponibile all'indirizzo <https://www.unesco.beniculturali.it/>).

³ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, ottobre 2007.

2. Immagini per raccontare le trasformazioni culturali a scuola: da inter- a trans-

Quando viene richiesta una formazione sull'*intercultura*, è fondamentale innanzitutto far emergere che cosa questo termine significhi per gli insegnanti e per la loro esperienza. Ogni istituto scolastico, seppur appartenente allo stesso territorio, può essersene fatto un'idea diversa e, anche all'interno dello stesso istituto, le percezioni possono variare in modo consistente. L'idea operativa proposta è quella di far vedere agli insegnanti quattro immagini di grande formato poste ciascuna in un angolo della stanza e invitarli a scegliere quella che per loro esemplifica al meglio l'interculturalità⁴. Ognuno si posiziona sotto l'immagine prescelta e si formano così dei gruppi che condividono la stessa idea di *intercultura*. Ogni gruppo si confronta al proprio interno sulle motivazioni della scelta, ne fa una sintesi e un portavoce espone agli altri gruppi la propria idea di *intercultura*, cercando di essere convincente e magari far cambiare idea a qualche collega. L'attività è dinamica e divertente, ma soprattutto mette in rilievo come non ci sia un'idea univoca di *interculturalità* in una categoria di persone omogenea per ruolo e contesto professionale.

2.1. L'intercultura in una griglia

La prima immagine proposta è il disegno di una griglia regolare che contiene dentro a ciascun quadrato un bambino visibilmente appartenente a una specifica cultura. Una sorta di collezione di bambini stereotipati e portatori di tutti gli elementi del folklore della cultura che rappresentano. Questa immagine riflette il pensiero di chi vede nell'*intercultura* uno spazio di accoglienza per tutte le diversità, ma esclude ogni contaminazione. Ogni riquadro è ben separato l'uno dall'altro, seppur nell'insieme vada a comporre un unico disegno, colorato e vivace, come fossero tante finestre aperte su pezzetti di mondo a sé.

⁴ Sono debitrice all'amica e collega Lisa Mattioli (www.glottonaute.it) per questo format di formazione.

È l'idea di *interculturalità* della prima fase, il periodo che va dal 1990 al 2005 circa e che si può indicare con il termine di accoglienza. È il momento in cui nelle scuole entrano i primi bambini stranieri, figli di lavoratori immigrati per motivi economici, perlopiù maschi adulti, cui si è aperta finalmente la possibilità di ottenere il ricongiungimento della famiglia. È una fase in cui la scuola si apre alla diversità – spesso con curiosità sincera – e si ingegna per gestire quella che realmente è una fase di emergenza, cioè del tutto nuova per la scuola, con sperimentazioni creative e intuitive, tessendo reti spontanee con il territorio. Hanno luogo i primi incontri faccia a faccia con chi non parla l'italiano, sorgono le prime difficoltà di comunicazione e si inizia la ricerca di nuove figure di esperti che sappiano spiegare abitudini e pratiche culturali e insegnare la lingua italiana come L2. Le difficoltà di comunicazione iniziano a essere categorizzate come *incidenti interculturali*. Creare delle categorie aiuta infatti a gestire i momenti di crisi. “Bambino straniero” è una di queste categorie (spesso omettendo le nazionalità) e questo porta nella scuola la distinzione tra un “noi” e un “loro”, tra i “nostri bambini” e i “bambini stranieri”.

È una conoscenza a distanza, potremmo dire, che ha la sua attuazione nella costruzione di percorsi informativi su culture percepite come lontane (in particolare culture musulmane e asiatiche) e nell'apertura dentro alla scuola di spazi sperimentali di apprendimento linguistico dedicati all'italiano.

2.2. *L'intercultura in un mappamondo*

La seconda immagine ha come soggetto il pianeta terra con tante mani di sfumature di diverso colore che lo sorreggono. È una rappresentazione pacificante, che rimanda a una fratellanza, all'appartenenza tutti a uno stesso pianeta, a un'uguaglianza in quanto persone e a una convivenza verso un intento comune.

È la fase che va dal 2006 al 2011, quando alla parola *interculturale* si affianca la parola integrazione. A livello nazionale, nel 2006, escono le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri* che raccolgono le esperienze della prima fase di accoglienza e le portano a conoscenza di tutte le realtà scolastiche, data la disomogeneità e la

differenziazione iniziale della presenza di minori stranieri presenti sul territorio italiano⁵. Le *Linee guida* intendono dare un orientamento condiviso sul piano culturale ed educativo e offrire suggerimenti di carattere organizzativo. L'*educazione interculturale* ha un ruolo chiave qui in quanto, attraverso il dialogo e il confronto, propone un approccio in grado di contenere il costituirsi di comunità etniche chiuse e di evitare quindi modelli sociali come quello dell'assimilazione, ovvero di un adattamento assoluto alla regione ospitante.

Sempre nel 2006 la Provincia autonoma di Trento emana la “legge Salvaterra” (*Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*) che contiene l'art. 75 su “Inserimento e integrazione degli studenti stranieri”⁶. Vengono esplicitamente nominate le professionalità necessarie a supportare l'integrazione (i facilitatori linguistici e i mediatori linguistico-culturali) ed elencate le azioni da mettere in campo.

Se da una parte il numero di bambini non italo-foni continua ad aumentare con un progressivo incremento dell'incidenza rispetto alla popolazione scolastica complessiva, dall'altra si osserva come l'immigrazione di questa fase sia caratterizzata da famiglie che provengono da pochi luoghi originari comuni e che si stabiliscono in altrettanti pochi luoghi geografici, consegnandoci una percezione di omogeneità culturale e di piccole comunità caratterizzate da relazioni familiari strette e dal mantenimento di relazioni con il Paese d'origine. Il mito del ritorno è vivo e viene alimentato costantemente, con andate e ritorni almeno annuali. La sicurezza del mantenimento di tradizioni e abitudini culturali e della conoscenza della lingua madre fanno sì che il *dialogo interculturale* sia realmente uno scambio *inter-*, cioè un incontro a metà tra due “gruppi culturali”, quello italiano che accoglie e quello di chi viene accolto. Se da un lato la scuola inizia a mettere in campo mediatori culturali e facilitatori linguistici, dall'altro si crea una rete invisibile ma

⁵ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE DIREZIONE GENERALE PER LO STUDENTE – UFFICIO PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Circolare n. 24 prot. n. 1148/A6, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 1° marzo 2006.

⁶ Cfr. Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5, *Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*, in *B.U.* 16 agosto 2006, n. 33, suppl. n. 2.

efficace di scambi di informazioni utili all'interno dei diversi gruppi etnici, informazioni già in possesso di chi decide di emigrare ancor prima di partire.

A volte si va in un eccesso di ottimismo e si respira l'idea che così procedendo si possa arrivare a quell'ideale integrazione di chi, conoscendo sempre un po' di più l'altro, possa arrivare a evitare o annullare ogni fraintendimento culturale. L'*interculturalità* si realizza in questa fase con l'organizzazione di feste interculturali, dove il cibo e la musica sono gli elementi di scambio più ricercati e dove le famiglie immigrate possono portare la loro diversità dentro alla scuola. Si atualizzano anche i primi *laboratori interculturali* per le classi, con la partecipazione di testimoni o mediatori: brevi percorsi per far scoprire a tutti la diversità che ciascuno porta nella propria storia o esperienza.

2.3. *L'intercultura come onde sonore*

La terza immagine raffigura tante onde colorate che procedono in parallelo. A tratti qualcuna si incontra in un punto, per continuare poi il suo moto ondulatorio separata e senza cambiar colore. Alla base di questa rappresentazione c'è l'idea dell'unicità del singolo, che procede nel suo cammino con i suoi tempi e modalità; che si incontra con l'altro, in un dialogo alla pari, riconosciuto nella propria specificità culturale.

Nel 2012, con le *Nuove Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*⁷ il singolo studente straniero viene messo al centro dell'azione didattica. Si mette in risalto l'unicità di cui ciascuno è portatore e se ne vede un'occasione preziosa per innovare un agire didattico che vada a beneficio di tutti. Questa è una fase di equità interculturale, che va dal 2012 al 2017. È il tempo di atualizzare e integrare le indicazioni e le buone pratiche suggerite a livello normativo. È anche il tempo della diffusione delle nuove consapevolezze acquisite a tutto l'organico scolastico, della presa in carico dello studente straniero da parte di tutti gli inse-

⁷ Cfr. *Linee guida per favorire l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche e formative* (all. alla delibera n. 747 del 20.04.2012, articolo 3, comma 4, del d.P.P. n. 8-115/Leg. del 2008, disponibile all'indirizzo <https://www.vivoscuola.it/Documenti-Redazione/Intercultura/Linee-guida-per-favorire-l-inserimento-e-l-integrazione-degli-studenti-stranieri-delle-istituzioni-scolastiche-e-formative>).

gnanti e in ogni momento della pratica didattica. I temi su cui si porta l'attenzione sono vari e ben distinti: la fase di accoglienza, i laboratori di italiano L2, l'*educazione interculturale* trasversale a ogni disciplina, la personalizzazione dei percorsi degli studenti, la valorizzazione del loro bagaglio personale e della lingua d'origine, il successo scolastico per tutti e l'orientamento. Ognuno di questi temi entra a far parte dell'offerta formativa rivolta al personale scolastico e ogni azione viene descritta in documenti scolastici denominati Protocolli di Accoglienza.

Una scuola attrezzata quindi, dotata di una normativa avanzata (soprattutto a livello di Provincia autonoma), ma che, spesso, nella pratica scolastica quotidiana lamenta una difficoltà nel tradurre in azione efficace i principi enunciati.

Questo scollamento è forse dovuto anche al fatto che lo scenario tra i banchi nel frattempo è mutato. Sono aumentati gli alunni di cittadinanza non italiana ma nati in Italia (la seconda generazione) così come il ricongiungimento di minori in età adolescenziale, spostando l'attenzione e le risorse negli Istituti Superiori che si rivelano un nuovo fronte di "emergenza". Inoltre, una fase di crisi economico-finanziaria nazionale, che tocca in particolare alcuni luoghi trentini prima a forte richiamo di manodopera, crea nuovi scenari: famiglie che partono e marginalizzazione sociale per chi rimane. Si parla di scuole e classi "ghetto" per la presenza quasi assoluta di alunni con background migratorio in alcuni contesti a fronte di situazioni di totale assenza in altri. La sensazione di essere di nuovo e ancora in una fase di emergenza è forte, ma non condivisa da tutti.

L'*educazione interculturale* appare di conseguenza inefficace (spesso irrigidita in un confronto culturale superficiale) e l'auspicata integrazione si mostra in tutte le sue complessità e criticità. Andando oltre il *confronto interculturale*, la nuova urgenza diventa il successo scolastico per tutti e la presa in carico del fatto che la presenza di studenti di culture differenti è una realtà strutturale della scuola tutta.

2.4. *L'intercultura come un mandala di forme e colori*

L'ultima delle quattro immagini che viene proposta è un mandala pieno di forme e colori che nei loro punti di contatto prendono sfumatu-

re nuove e forme inattese. Tutto pare convergere verso il centro e allo stesso tempo dal centro pare partire un'energia di espansione verso ogni punto dello spazio esterno. C'è mescolanza senza caos, disegno senza costrizione, dettaglio e visione, armonia e dinamicità.

Dal 2018 a oggi fuori e dentro la scuola si vive una fase di super-diversità⁸ o ancor meglio di transculturalità⁹. Che cosa si intende con questi termini?

Innanzitutto sono cambiate le rotte migratorie, i luoghi di provenienza di chi emigra, le ragioni per cui si emigra. Non assistiamo più a nuclei familiari che si spostano da uno stesso luogo verso pochi luoghi altrettanto definiti, ma a individui che si muovono da tanti luoghi diversi e che si disperdono in Italia in altrettanti luoghi diversi. Quel senso rassicurante di appartenenza a una piccola comunità che condivideva una stessa lingua e delle abitudini simili viene a mancare e le reti di scambio e di comunicazione assumono carattere transnazionale. Queste piccole solitudini hanno come risultato un aumento delle coppie miste, ma non, come si potrebbe pensare, tra un nativo o nativa italiani e uno straniero ma tra stranieri appartenenti a etnie o Paesi diversi. Arriva forte anche il tema della genitorialità e il dialogo *inter-culturale* è sempre più *trans-culturale*. C'è bisogno di andare oltre tutto quello che la scuola ha imparato fino a qui riguardo all'*educazione* interculturale e di vedersi né di qua né di là, ma in quella linea di confine dove ora c'è mescolamento, ibridamento, meticciamiento o *métissage* per dirla alla francese¹⁰. Anche chiedere banalmente “Da dove vieni?” non ha più

⁸ Termine proposto da S. VERTOVEC, *Super-diversity and its implications*, in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 2007, p. 1024 ss. Oggi termine controverso in ambito linguistico, si veda: A. PAVLENKO, *Superdiversity and why it isn't: Reflections on Terminological Innovations and Academic Branding*, in B. SCHMENK, S. BREIDBACH, L. KÜSTER (ed. by), *Slogonizations in Language Education Discourse: Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*, Bristol, 2018, p. 142-168.

⁹ Principale teorico del termine è W. WELCH, *Transculturality: the puzzling form of cultures today*, in *Spaces and Culture: city, nation, world*, London, in M. FEATHERSTONE, S. LASH (ed. by), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, London, 1999, p. 194 ss. Il termine *transculturale* è oramai consolidato nei settori antropologici e psichiatrici (cfr. per es. i lavori di G. Devereux, T. Nathan, M. Moro).

¹⁰ Cfr. M. MORO, Q. DE LA NOE, Y. MOUCHENIK, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano, 2009.

risposte scontate o che si possono facilmente indovinare. Spesso i viaggi sono lunghi anni e il sostare più o meno tempo in Paesi di passaggio durante il tragitto porta ad acquisire nuove lingue, altre abitudini, ulteriori competenze e anche perdita di abilità di base.

La scuola oggi deve quindi rifuggire dalla tentazione di “riportare l'ignoto al noto”¹¹, deve imparare a fare un passo indietro e ascoltare i dettagli prima di ricomporre l'immagine, o meglio la storia, di chi, come genitore, affida il bambino a una scuola dell'infanzia, o la biografia scolastica e linguistica di un bambino che sta seduto sul banco della scuola dell'obbligo, o di un MSNA, cioè un adolescente arrivato da solo ma con una famiglia altrove, iscritto a un Istituto Superiore.

Che cosa diviene l'*educazione interculturale* in questa molteplicità di profili e di bisogni? Forse va reinterpretata dentro a una cornice più ampia, di cittadinanza attiva, di giustizia ed equità sociale, di pace e inclusione.¹² Non più competenza di pochi esperti ma orizzonte di ciascun docente e di ogni disciplina. Non creazione e mantenimento di polarità, bensì ricerca e messa in evidenza di ciò che nella differenza ci accomuna in quanto esseri umani.

3. Voci di chi a scuola ci lavora

Nel 2021, durante l'emergenza Covid, IPRASE ha condotto delle interviste qualitative a figure che con l'*intercultura* si confrontano tutti i giorni con ruoli diversi: una referente interculturale, una facilitatrice linguistica, una dirigente scolastica e un insegnante. Lo scopo era trarre dalla lunga esperienza di queste persone alcuni principi validi per arrivare a definire un *ethos interculturale*.

¹¹ Marie Rose Moro ha sviluppato e dirige la clinica di psichiatria transculturale a Parigi, cfr. il sito dell'*Association Internationale d'Ethnopsychanalyse*: <https://aiiep-transculturel.com/>.

¹² Si veda l'ampliamento di prospettiva all'interno dei più recenti documenti UNESCO (cfr. per es. il sito <https://www.unesco.org/en/articles/launch-new-unesco-framework-enabling-intercultural-dialogue>).

Dice Manuela Bazzanella, referente interculturale:

Questa parola (*interculturale*) io non la sento più come qualche cosa tra me, o meglio tra i madrelingua italiani e gli altri; è trovare degli agganci per venirsi incontro al di là dell'origine e del Paese da dove arriviamo (...) è un prendere e arricchirsi da quello che gli altri possono darti e dare un po' la tua parte gli altri.

Anche per la facilitatrice linguistica Stefania Plotegher, *interculturale* “è reciprocità” ma anche “assunzione di responsabilità” per tutti; “per anni – continua – sono stata fautrice del folklore (...) del dare attenzione al bambino e alla sua diversità” Negli ultimi anni Stefania racconta di avere fatto un po' di pulizia rinnovando la visione che aveva e integrando e rinsaldando nuove pratiche come per esempio la “valorizzazione delle lingue d'origine (...)”; è stata un'apertura a livello mentale” dice.

Del bisogno di una “visione nuova” ci racconta anche Alessandro Borri, insegnante e formatore: “Il rischio dell'interculturale è quello di cadere nel banale, nel folklorico, nell'etnico, nell'andare a trovare l'elemento di grande diversità che costituisce un unicum”. Lo sguardo nuovo di cui parla Alessandro si traduce in “attenzione al plurilinguismo e alle competenze di mediazione, confronto e negoziazione”.

Gabriella Vitale, dirigente scolastica con alle spalle una entusiasmante esperienza da maestra, sottolinea che a un certo punto “era la nostra posizione di educatori che doveva cambiare; si dovevano immaginare dei percorsi in cui la scoperta dell'altro non fosse l'eccezionalità ma fosse una cosa del quotidiano”. Non più quindi “l'attenzione rivolta all'alunno esotico che veniva da mondi lontani” ma la consapevolezza che “poteva essere chiunque dei presenti dentro alla nostra classe”; “perché l'esercizio poi di una quotidianità in cui si è attenti, si è nell'ascolto, ci si confronta, deve essere allenato costantemente”. Quando si arriva a padroneggiare bene alcuni strumenti c'è però il rischio “di lasciare da parte quella dimensione della scoperta iniziale” e appiattirsi in una “funzione adempitiva”, una “assuefazione alla vicinanza di mondi lontani, (...) che porta all'appiattimento”.

Per rimanere nella potenza di immagini che fanno parlare, condivido a chiusura due foto che una delle nostre intervistate ha scelto a emblema della trasformazione del suo approccio all'*interculturale*:

Ho una foto bellissima di me seduta su una panchina vista lago con delle mamme marocchine a destra e a sinistra che ci teniamo le mani e mi stanno raccontando del matrimonio di una figlia. Ogni tanto mi capita di guardare questa foto e di pensare che quando sono arrivata queste mamme non si avvicinavano neanche alla scuola, accompagnavano i figli fino a una distanza di sicurezza e anche all'uscita erano sempre distanti. E alla fine siamo lì che ce la raccontiamo come cinque amiche di vecchia data.

Abbiamo fatto la riunione al lago, avevamo fatto queste isole fatte di tappeti e in queste isole ci siamo messi a chiacchierare e a parlare a piccoli gruppi. Condividere è stato per noi il portare la scuola fuori, all'aperto, dove abbiamo incontrato la comunità e dove si sono incontrati tutti gli elementi di questa comunità che solitamente si vedono poco, condividono poco, rimangono sempre separati.

4. Conclusioni

Diversità, universalità, identità, alterità... ci destreggiamo tra le parole ricercando l'integrazione. *Interculturalità* è ancora la parola risolutiva? Lo è nei documenti scolastici che la utilizzano come parola-chiave per suggerire la messa a punto di progetti volti alla reciproca conoscenza o all'andare verso un'apertura dei fondamenti di ogni disciplina per non escludere altri saperi o verità. Ma questo presuppone che noi sappiamo già tanto sia di noi che del mondo culturale degli altri, che siamo in grado di descriverci e confrontarci nelle differenze e nelle similitudini. È un andare verso l'altro senza perdersi nell'altro, tendersi la mano su di un confine che ci unisce ma ci assicura anche di rimanere integri e protegge il nostro appartenere a una storia, a una lingua, a un territorio, a delle abitudini, a dei saper essere e dei saper fare. La cultura in questo senso è un insieme di costituenti definibili e definiti e l'identità è sostanza.

Ma il dibattito è vivo e, a una visione di "entità solide" (premessa teorica per qualsiasi "scambio tra culture"), si contrappone l'idea di identità come processo, una costruzione dinamica che si rinnova continuamente nella relazione con l'altro. L'altro che non vedo solo come diverso da me, ma nella sua singolarità, come ci ricorda Amin Maalouf: «Io non ho più identità, ne ho una sola, fatta di tutti gli elementi che

l'hanno plasmata, secondo un dosaggio specifico che non è mai lo stesso da una persona all'altra»¹³.

È il risultato di un processo dinamico inevitabile per chi oggi trapassa le frontiere sostando in più Paesi nel corso della propria vita, o per chi nasce in un Paese che non è lo stesso dei propri nonni o genitori, per chi continuamente oscilla tra mondi originari mai conosciuti e il mondo del qui, tra memorie spesso conflittuali e desiderio di appartenenza.

Ogni processo va riconosciuto non solo accogliendo i problemi e le sofferenze legate a un trauma migratorio ineludibile, ma sapendo cogliere le potenzialità creative, innovative, la vitalità e vivacità culturale e plurilingue che porta dentro alle aule scolastiche.

Questo andare oltre il conosciuto richiede nuovi approcci e le nuove parole a volte servono a ricondurre l'attenzione su temi già dibattuti: *transculturalità* potrebbe essere il termine più adatto per la scuola oggi?

In accordo con Tumino¹⁴,

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

¹³ M. MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Parigi, 1998.

¹⁴ R. TUMINO, *Transculturalità e Transculturalismo: una nuova (?) frontiera della ricerca pedagogica*, in AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Roma, 2012, p. 601 ss.

LA MEDIAZIONE. QUANDO LO SCONTRO DIVENTA MOTIVO DI INCONTRO

VEICOLO DI UNA NUOVA INTERCULTURALITÀ?

*Silvana Dalla Bontà**

SOMMARIO: 1. Il conflitto quale fenomeno culturale: uno tra i più complessi prodotti dell'essere umano. 2. Gestione del conflitto e multiculturalità. La minore interferenza della multiculturalità nelle procedure aggiudicative di soluzione del conflitto. 3. Le procedure autonome di soluzione del conflitto: dove la multiculturalità da insormontabile ostacolo diventa patrimonio prezioso. L'approccio ontocentrico al conflitto nella mediazione. 4. Le narrazioni delle parti al tavolo di mediazione: l'impatto delle 'storie e dei miti pre-esistenti', il c.d. retroterra culturale. 5. La mediazione come forum privilegiato per la gestione della multiculturalità: la neutralizzazione del contesto e il passaggio all'interculturalità. 6. Come si conduce un mediatore interculturale? L'importanza dell'auto-consapevolezza del proprio retroterra culturale. 7. (segue) Le competenze del mediatore interculturale. Dalla conoscenza delle culture rappresentate al tavolo di mediazione al processo di ri-attribuzione di significati per disinnescare la cattiva comunicazione. 8. L'opzione della c.d. co-mediazione. Tra vantaggi e criticità. 9. Tra i molti, il caso della mediazione su conflitto da successione ereditaria transfrontaliera: la complessità, non solo 'sostanziale' e giuridica, ma anche culturale del conflitto su divisione dell'eredità e le potenzialità della mediazione nella gestione della multiculturalità. 10. L'importanza della conoscenza esperienziale. L'allenamento alla gestione dei tavoli multiculturali. Una sfida per l'educazione e la formazione dei futuri giuristi. 11. La mediazione quale risposta più adeguata alla complessità del mondo attuale sempre meno votato a riconoscere un univoco ordine imposto. Una mediazione non riuscita... è sempre riuscita.

* Professoressa Associata di Diritto Processuale civile nella Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento.

1. Il conflitto quale fenomeno culturale: uno tra i più complessi prodotti dell'essere umano

Parlare di mediazione quale strumento e momento di passaggio da scontro a incontro, tanto più ove questo si verifichi in un contesto multiculturalmente, significa necessariamente muovere dal fenomeno generativo di quello scontro – poi auspicabilmente incontro: il *conflitto* tra individui, enti, soggetti collettivi, gruppi¹.

Il conflitto, infatti, è già di per sé un fenomeno culturale². Anzi, come accortamente evidenziato, è forse uno dei più complessi e al contempo intriganti prodotti culturali dell'essere umano³. I conflitti tra individui, enti, soggetti collettivi e gruppi, infatti, nascono, si alimentano, affrontano e risolvono in ragione di come i soggetti coinvolti *percepiscono cosa sia giusto o sbagliato, intendano come procedere di fronte al conflitto, individuino a chi rivolgersi per risolverlo, dove e con quali aspettative*⁴. Accade, cioè, che se tutte le società e culture conoscono il conflitto, assai diversi si rivelano però i loro modi di intenderlo e gestirlo, predisponendo, non a caso, meccanismi – sociali e giuridici – diffe-

¹ Il conflitto è fenomeno complesso e di non facile definizione: per una sistematica dei fenomeni conflittuali v. E. ARIELLI, G. SCOTTO, *I conflitti. Introduzione ad una teoria generale*, Milano, 1999, *passim*. Per un'efficace indagine del conflitto, dalla sua genesi alle dinamiche per gestirlo, v. G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, in P. LUCARELLI, G. CONTE (a cura di), *Mediazione e Progresso. Persona, società, professione, impresa*, Torino, 2012, p. 5 ss.

² Così J.P. LEDERACH, *Of Nets, Nails, and Problems: The Folk Language of Conflict Resolution in a Central American Setting*, in K. AVRUCH, P.W. BLACK, J.A. SCIMECCA (a cura di), *Conflict Resolution: Cross-Cultural Perspectives*, New York, 1998, p. 165-6; nonché G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 29 ss., che ben evidenzia come il conflitto che si genera tra esseri umani sia conseguenza delle caratteristiche stesse dell'esistenza umana individuale: esistere è infatti per l'uomo essenzialmente un *esistere* e cioè un differenziarsi ed eccettuarsi dall'altro proprio in quanto suo simile. L'uomo esiste differenziandosi ed è questo che genera il conflitto.

³ In questi termini ancora J.P. LEDERACH, *Of Nets, Nails, and Problems: The Folk Language of Conflict Resolution in a Central American Setting*, cit., p. 165-6.

⁴ Lo sottolinea M. LEBARON, *Transforming Cultural Conflict in an Age of Complexity*, in *Berghof Handbook for Conflict Transformation*, 1, Berlin, 2001, reperibile in <http://www.berghof-center.org>, p. 2-3.

renti per superarlo⁵. Tali aspetti affondano le proprie radici, in ultima istanza, nei valori di una società e di una cultura, valori che forgiavano le idee di giusto e sbagliato nonché la visione del risultato da raggiungersi nell'affrontare e superare il conflitto⁶. Non solo. Quei valori segnano anche la percezione di cosa debba intendersi per vittoria e sconfitta al termine della lite:⁷ diversi sono, infatti, da cultura a cultura, gli interessi individuali e collettivi a essa sottesi⁸.

Si intende, pertanto, come affrontare e risolvere il conflitto che coinvolga soggetti di culture differenti rappresenti terreno di facile scontro come di difficile incontro.

2. Gestione del conflitto e multiculturalità. La minore interferenza della multiculturalità nelle procedure giudicative di soluzione del conflitto

In questo orizzonte, l'iter di soluzione del conflitto che poggia sull'applicazione di un ordine imposto⁹ – e ci si riferisce qui alle procedu-

⁵ Lo evidenzia, da una prospettiva antropologica, R. GOLBERT, *An Anthropologist's Approach to Mediation*, in *Cardozo J. Conflict Resol.*, 11, 2009, p. 81 ss.; il che comprova che nessuna procedura e nessun sistema di soluzione del conflitto sono neutri da un punto di vista valoriale: così C. MENKEL-MEADOW, *Correspondences and Contradictions in International and Domestic Conflict Resolution: Lessons from General Theory and Varied Contexts*, in *J. Disp. Resol.*, 2003, p. 319 ss., prec. p. 350.

⁶ Così H. TRIANDIS, *Theoretical Concepts that are Applicable to the Analysis and Ethnocentrism*, in R. BRISLIN (a cura di), *Applied Cross-Cultural Psychology. Cross-Cultural Research and Methodology Series*, 14, Newbury Park (CA), 1990, p. 34 ss., che ricorda come "all groups tend to define what happens in their own culture as 'natural' and 'right', and what happens in other cultures as 'unnatural' and 'incorrect'".

⁷ Mette in risalto questo profilo D. PETERS, *Can We Talk? Overcoming Barriers to Mediating Private Transborder Commercial Disputes in the Americas*, in *Vand. J. Transnat'l L.*, 41, 2008, p. 1251 ss.

⁸ Con acutezza, in questo senso, J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, St. Paul (MN), 2019, p. 82.

⁹ Distingue tra modelli di soluzione del conflitto che insistono sull'ordine imposto e quelli che invece si fondano sull'ordine negoziato: G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 8 ss. Per uno studio, oramai classico, dalla prospettiva antropologica su questa distinzione v. N. ROULAND, *Anthropologie juridique*, Paris, 1988, p. 263 ss. Sulla differenza tra strumenti di soluzione autonoma ed eteronoma della lite v., per tutti, F.P. LUISO,

re aggiudicative, *in primis* al processo davanti al giudice statale¹⁰ – pare, almeno all'apparenza, in grado di ignorare più agevolmente la multiculturalità del conflitto¹¹. È innegabile, infatti, che la cultura giochi un ruolo decisivo (anche) nel processo avanti a un giudice statale, per esempio influenzando il percorso cognitivo di chi giudica come di chi è sottoposto alla decisione dell'organo giudicante – e il riferimento è qui, oltre al resto, alla percezione delle norme da applicare, alla loro interpretazione, alla decisione della causa e alla sua motivazione¹². Pur tuttavia, ove siano parti di un processo presso una corte statale, i litiganti risultano destinatari di una decisione imposta da un terzo – il giudice – chiamato ad applicare alla controversia norme precostituite, nelle quali i valori degni di tutela per la cultura che le ha adottate sono già stati filtrati e cristallizzati¹³. Quella qui tratteggiata è con evidenza una vi-

Diritto processuale civile, V, *La risoluzione non giurisdizionale delle controversie*, Milano, 2019, p. 3 ss.

¹⁰ Tali procedure c.d. eteronome, tra cui si pone anche l'arbitrato, rispondono perfettamente alle premesse di contesti socio-culturali che prediligono il modello di approccio al conflitto secondo l'ordine imposto. Esse ritualizzano i rapporti di forza che segnano le relazioni tra individui, incanalando i loro conflitti e le loro potenzialità distruttive all'interno delle regole del 'gioco procedurale' che in fondo si mostra quale ritualizzazione di una tenzone tra nemici. In queste procedure la soluzione del conflitto è data dalla decisione di un terzo che fissa per il futuro la regola di condotta dei litiganti applicando il 'diritto' latamente inteso e cioè quale strumento di formalizzazione e cristallizzazione di categorie di interessi attraverso la generalizzazione e astrazione normativa. In questo quadro, il 'diritto' finirebbe così per sostituire alla complessità del reale – la c.d. fattualità – un modello di regolazione formalizzato e convenzionale e renderebbe così oggettivabile e quindi controllabile la confusione del conflitto: in questi termini ancora G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., 14, p. 30-1.

¹¹ Lo evidenziano J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 64-5.

¹² *Ibidem*, che riconoscono come l'aspetto culturale non possa essere del tutto ignorato neppure nelle procedure aggiudicative: "it does not mean that the impact of cultural differences is not felt by the parties, especially because the legal system tends to reflect the culture of the majority".

¹³ La norma filtra e cristallizza taluni soltanto dei possibili interessi di cui i singoli sono portatori: selezione, in questa vasta gamma, che avviene in modi diversi – nei sistemi democratici, per esempio, per il tramite dell'*iter* legislativo – e che risponde a scelte valoriali dell'ordinamento. Su tale filtro nella norma di selezionati interessi in ragione dei valori propri di una determinata società e di un determinato ordinamento:

sione semplicistica della procedura aggiudicativa, ma nella sua essenza condivisibile, dal momento che in una procedura siffatta il conflitto tra le parti viene risolto per via eteronoma e cioè mediante l'imposizione dall'alto della regola di loro condotta per il futuro e, quindi, della soluzione della lite¹⁴.

L'orizzonte cambia radicalmente, invece, allorché dalle procedure aggiudicative si passi ad altre vie di soluzione del conflitto: quelle che mirano al conseguimento di un ordine negoziato tra i litiganti e cioè alla soluzione *condivisa* del loro conflitto mediante l'*autonoma* ricerca di un accordo¹⁵. Uno di questi strumenti è dato dalla *mediazione*, in cui un terzo neutrale aiuta le parti in conflitto ad autodeterminare quell'ordine negoziato che consenta loro di superarlo, fissando esse stesse la loro condotta per il futuro¹⁶.

v. G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 15; O.M. FISS, *Against Settlement*, in *93 Yale L. Journal* (1983-4), p. 1073 ss., prec. p. 1085, che parla di "values embodied in the authoritative texts, such as the Constitution and statutes"; N. TROCKER, *La Direttiva CE 2008/52 in materia di mediazione: una scelta per il rinnovamento della giustizia civile in Europa*, in N. TROCKER, A. DE LUCA (a cura di), *La mediazione civile alla luce della direttiva 2008/52/CE*, Firenze, 2011, p. 159 ss., p. 161-2, p. 167.

¹⁴ Sulle caratteristiche dei sistemi eteronomi di soluzione del conflitto v. F.P. LUISSO, *Diritto processuale civile*, cit., p. 15, che sottolinea peraltro come tale regola, essendo imposta dal terzo giudicante (giudice o arbitro che sia) non può che fondarsi su un accertamento descrittivo e cioè di ciò che è stato tra le parti e dell'esistente, dal momento che solo sulla base di quello il terzo giudicante può poi, con la sua decisione, giungere all'accertamento prescrittivo, ossia alla fissazione della regola di condotta dei litiganti per il futuro.

¹⁵ Di nuovo a riguardo G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 8 ss.; F.P. LUISSO, *Diritto processuale civile*, cit., p. 3.

¹⁶ Per una panoramica sulla mediazione v. S. GOLDBERG et al., *Dispute Resolution: Negotiation, Mediation, Arbitration, and Other Processes*, New York, 2020, p. 105 ss.; nella letteratura italiana, per tutti, v. F.P. LUISSO, *Diritto processuale civile*, cit., p. 26 ss.; C. BESSO (a cura di), *La mediazione civile e commerciale*, Torino, 2010; R. TISCINI, *La mediazione civile e commerciale: composizione della lite e processo nel d.lgs. n. 28/2010 e nei d.m. nn. 180/2010 e 145/2011*, Torino, 2011; D. DALFINO, *La mediazione civile e commerciale*, in S. CHIARLONI (diretto da), *Commentario del Codice di procedura civile*, Bologna, 2016.

3. Le procedure autonome di soluzione del conflitto: dove la multiculturalità da insormontabile ostacolo diventa patrimonio prezioso. L'approccio ontocentrico al conflitto nella mediazione

Ebbene, nella mediazione, diversamente che nelle procedure eteronome e aggiudicative, le differenze culturali tra litiganti si rivelano assai più difficili da ignorare e proprio per questo esse diventano, alternativamente, il grande ostacolo o la preziosa risorsa nel superamento del conflitto¹⁷. Per quali ragioni?

In mediazione le diverse culture presenti al tavolo sono difficili da ignorare perché, quale procedura autonoma di soluzione del conflitto, la mediazione vede nelle parti stesse gli 'agenti decisori' (*decision-makers*) del conflitto¹⁸, con la conseguenza che esse ben possono lasciare il tavolo di mediazione in qualsiasi momento, a differenza di quanto accade, invece, nelle procedure eteronome¹⁹. È questa la ragione per cui le

¹⁷ Così J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 64.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Nella mediazione la soluzione della lite si raggiunge solo e soltanto allorché le parti in conflitto raggiungano un accordo. Essa deriva dalla fissazione condivisa ad opera delle parti di una regola di condotta per il loro futuro e non dalla sua imposizione per opera di un terzo giudicante. Il mediatore, infatti, è privo del potere di decidere la causa, avendo egli il solo compito di facilitare il raggiungimento di un accordo tra le parti riattivando la loro comunicazione, o al massimo di offrire loro una valutazione della lite: sulla distinzione tra mediazione facilitativa e valutativa v. L. RISKIN, *Who Decides What? Rethinking the Grid of Mediator Orientations*, in *9 Dispute Resolution Magazine* (2003), p. 22 ss.; F.P. LUISO, *Diritto processuale civile*, cit., 30 ss. L'autodeterminazione nella mediazione della soluzione del conflitto ne costituisce al contempo il vantaggio e lo svantaggio. Per un verso, essa rappresenta il punto di forza della mediazione, in quanto in questa la soluzione della lite avviene esclusivamente laddove le parti trovino un accordo secondo proprie valutazioni di opportunità, con la conseguenza che più probabile ne sarà l'esecuzione spontanea. Per altro verso, però, l'autodeterminazione costituisce lo svantaggio della mediazione: la soluzione della lite potrà darsi, infatti, solo e soltanto allorché le parti trovino un accordo. Di qui, la necessità in un ordinamento della garanzia offerta dalla presenza delle vie di soluzione aggiudicative e in particolare della via giurisdizionale statale: essa, infatti, assicura che la lite venga risolta con la fissazione della regola vincolante per il futuro tra le parti per mezzo del potere autoritativo dello Stato, a prescindere dall'accettazione di quella regola ad opera dei litiganti: in questo senso ancora ID., *op. cit.*, 7, p. 23.

diverse culture presenti al tavolo, se trascurate, diventano ostacolo insormontabile al raggiungimento della soluzione: la mancata consapevolezza del loro ruolo nella mediazione è capace di generare fatali incomprensioni che impediscono la maturazione di un accordo. Al contrario, il riconoscimento dell'importanza della diversità delle culture coinvolte rappresenta un prezioso volano per una soluzione realmente condivisa della lite, in grado di favorire quell'integrazione tra culture foriera di sintesi, crescita e innovazione.

Ancorché “fattore invisibile”²⁰ e “linguaggio silente”²¹, *iceberg* di cui si vede soltanto la sommità²², infatti, la cultura non costituisce uno dei tanti elementi che segnano il tavolo di mediazione, bensì ne è componente fondamentale e trasversale²³.

²⁰ L'efficace espressione è impiegata da J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 70.

²¹ L'immagine è di E.T. HALL, *The Silent Language*, New York, 1959; ID., *The Hidden Dimension*, New York, 1966; ripresa poi da J.W. SALACUSE, *The Global Negotiator: Making, Managing and Mending Deals Around the World in the Twenty-First Century*, New York, 2003, p. 90, che equipara infatti la cultura al linguaggio silente che gli appartenenti a una stessa comunità condividono. Questa infatti sarebbe costituita da “a shared pool of information which guides the group member's understanding and behaviors”: così ID., *Ten Ways That Culture Affects Negotiating Style: Some Survey Results*, in *14 Negot. J.* (1998), p. 221, prec. p. 222.

²² La metafora è usata da J. BRETT, *Negotiating Globally: How to Negotiate Deals, Resolve Disputes and Make Decisions Across Cultural Boundaries*, San Francisco (CA), 2001, per distinguere la cultura visibile e invisibile: il pelo dell'acqua, nell'immagine dell'*iceberg*, distinguerebbe le condotte e le istituzioni di una cultura, quali punta dello stesso, da credenze, norme e assunti fondamentali, quali sua base nascosta. L'immagine riprende la distinzione tra cultura visibile e invisibile svolta da E.T. HALL, *The Hidden Dimension*, New York, 1966; ID., *Beyond Culture*, New York, 1976.

²³ Lo evidenzia con decisione M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, in *34 Ohio St. J. on Disp. Resol.* (2019), p. 675 ss., prec. p. 723 secondo cui “Culture has generally been treated as one factor to consider during the problem-solving process, rather than an intrinsic and fundamental component. However, it is necessary to develop a framework that treats culture as a transversal aspect that affects every single stage of the process, rather than treating it as an isolated element”; così già J.S. DOCHERTY, *Symposium: Culture and Negotiation: Symmetrical Anthropology for Negotiators*, in *87 Marq. L. Rev.* (2004), p. 711 ss., p. 717-9.

La sua centralità – e quindi la rilevanza delle diverse culture presenti al tavolo – si spiega in ragione degli stessi tratti fondativi dello strumento mediativo. La mediazione, infatti, risponde a un approccio ontocentrico al conflitto²⁴, che vede la sua soluzione nel *servizio* delle parti rispetto al problema, anziché nella vittoria di una sull'altra, ciascuna portatrice della propria posizione antagonista²⁵. Il problema diventa perciò da motivo divisivo elemento di comunanza tra i litiganti, dal momento che esso, pur vedendoli assestati su posizioni diverse, li accomuna²⁶. Il problema costituisce d'altronde il loro legame: ciò che deve essere affrontato e risolto. In questa visione, il conflitto non è né buono, né cattivo: costituisce un fenomeno fisiologico del vivere, della

²⁴ Sulle forme ontocentriche di approccio al conflitto, in contrapposizione a quelle egocentriche, v. G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 20 ss.

²⁵ *Ibidem*, che sottolinea come le forme ontocentriche di approccio al conflitto cercano in vario modo di riservare il ruolo di protagonista al problema e così alla *cosa*. Questo non significa che le parti in conflitto scompaiano, ma che si mettano per così dire al servizio del problema, cercando insieme una possibile sua soluzione fondata sul confronto dei rispettivi interessi. Tale approccio si regge sulla (ri-)attivazione della comunicazione tra le parti, con la quale tale modello 'sta' o 'cade', ma è potenzialmente a somma positiva, perché ove si concluda con un accordo tra le parti, questo rappresenta uno "spazio condiviso, senza vincitori né vinti, in cui entrambe le parti si riconoscono con i relativi interessi". Esso, "anziché utilizzare la logica standard *aut aut* (vincere/perdere), [...] privilegia una logica *et et* (con-vincere)". Si tratta di un obiettivo opposto a quello che segna l'approccio egocentrico al conflitto, che non ragiona secondo la logica del "noi e il nostro problema", ma del "io e il mio problema contro te e il tuo problema", in cui "gli elementi oggettivi del conflitto vengono divisi in due visioni contrapposte di cui si fanno portatori due Ego irriducibili [...] un Io contro un altro Io". Nello schema egocentrico, pertanto, la comunicazione diretta tra le parti viene negata a priori: a tale schema si applica infatti la procedura aggiudicativa – il processo – in quanto strumento di ordine imposto, che è un tipico gioco a somma zero: "data una posta, questa non può essere modificata, ma solo attribuita alternativamente all'uno o all'altro dei giocatori".

²⁶ In questo senso, *si vis*, v. il mio *Per un'efficace gestione del tavolo di mediazione*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche. Dall'esperienza pratica alla costruzione di un metodo*, Trento, 2020 (libro in accesso aperto al seguente sito <https://iris.unim.it/>), p. 11 ss., p. 14.

società, di ogni cultura – e, come tale, buono o cattivo è solo il modo di gestirlo²⁷.

4. *Le narrazioni delle parti al tavolo di mediazione: l'impatto delle 'storie e dei miti pre-esistenti', il c.d. retroterra culturale*

Perché questo accada, la mediazione conta in primo luogo sulla narrazione da parte dei litiganti, innanzi al mediatore, dell'accaduto e del problema che le coinvolge, nonché sul disvelamento e sull'esplorazione dei loro interessi sottesi al conflitto, onde giungere a una soluzione condivisa²⁸.

Ebbene, è in queste narrazioni (il c.d. *story-telling*) che la diversità di culture al tavolo di mediazione si mostra elemento non ignorabile e, al contempo, ostacolo insuperabile o, in alternativa, patrimonio straordinario per un'auspicata soluzione 'interculturale'²⁹. Le narrazioni di una parte e poi dell'altra, infatti, non nascono in un *vacuum*, ma si inseriscono nel contesto culturale di ciascuna di loro³⁰. In altri termini, le

²⁷ Nota è la visione del conflitto dello psicologo statunitense Kenneth Kaye secondo cui "Conflict is neither good nor bad. Properly managed, it is absolutely vital", che rappresenta invero l'essenza di senso e pratica della mediazione. È questa una visione opposta a quella che segna l'approccio egocentrico al conflitto, che vede questo come un disordine, una fonte di disagio e ansia: un fenomeno patologico, un male da cui si deve uscire rapidamente, vincendo e affermando il proprio diritto e le proprie ragioni: così G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 18, p. 24.

²⁸ Per una panoramica su tali strumenti che fondano la mediazione si permetta ancora rinvio al mio *Per un'efficace gestione del tavolo di mediazione*, cit., p. 11 ss.; nonché R. BERETTA, *Educating the Parties and the Attorneys to Mediation. Tips for Managing the Process Effectively*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche*, cit., p. 41 ss.

²⁹ Lo sottolinea con efficacia I.R. GUNNING, *Diversity Issues in Mediation: Controlling Negative Cultural Myths*, in *J. Disp. Resol.* (1995), p. 55 ss., prec. p. 68, secondo cui "What is often noted as unique and even magical about mediation is the opportunity for parties to tell their own stories and have them be heard. But the process of story-telling or narratives, while it has its positive aspects, may also be at the heart of the problem of bias in mediation".

³⁰ Così J. NOLAN-HALEY, *Teaching Comparative Perspectives in Mediation: Some Preliminary Reflections Symposium: Transatlantic Perspectives on Alternative Dispute*

loro narrazioni sono sempre, anche inconsapevolmente, forgiate *in relazione con altre storie e altri miti pre-esistenti*, i.e. il retroterra culturale di chi le formula.³¹ È d'altronde con questo suo retroterra che ciascuna parte siede al tavolo di mediazione, il che ha non poche inevitabili conseguenze³².

Può accadere, per esempio, che una parte, appartenente a una realtà svantaggiata, porti al tavolo, insieme alla sua narrazione, storie e miti pre-esistenti *negativi* (i c.d. stereotipi), che possono infirmare l'efficacia del suo *story-telling* rispetto a quello dell'altra parte³³; viceversa, può succedere che una parte appartenente a un contesto privilegiato

Resolution, in *81 St. John's L. Rev.* (2007), p. 259 ss., prec. p. 264. S. COBB, J. RIFKIN, *Neutrality as a Discursive Practice: The Construction and Transformation of Narratives in Community Mediation*, in *11 Stud. Law Pol. & Soc'y* (1991), p. 69 ss., prec. p. 70, descrivono le narrazioni di ciascuna parte al tavolo di mediazione come "re-representations of the past in the present, through which identities, moral orders and relational patterns are constructed and negotiated" e il procedimento di mediazione come una "interaction of narratives". A riguardo v. anche S.E. MERRY, *Culture, Power and the Discourse of Law*, in *37 N.Y.L. Sch. L. Rev.* (1992), p. 209 ss., prec. p. 216.

³¹ Cfr. a riguardo A. WEISS, *Power and Difference: An Extended Model for the Conflict Potentials in the Negotiation of Intercultural Conflicts*, Berlin, 2000, reperibile in <http://www.berghof-center.org>, secondo cui "Deep-rooted conflicts become embedded in cultural stories and myths and thus more resistant to transformation". La riflessione muove dagli studi fondativi dell'antropologo B. MALINOWSKI, *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, London, 1922 e ID., *The sexual life of savages in north-western Melanesia, An ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*, New York, 1929, che introdusse una dirimpente e innovativa visione situazionale/contestuale della lingua, evidenziando come per rendere comprensibile il linguaggio di popolazioni delle isole Trobriand in Malinesia a lettori di lingua inglese fosse necessario collocare quel linguaggio all'interno di un ampio contesto, fornendo anche informazioni relative a usi, costumi e abitudini di quelle popolazioni. Per comprendere un linguaggio, cioè, è necessario conoscere anche il contesto situazionale in cui questo viene usato e cioè l'ambiente semiotico all'interno del quale appartenenti a un sistema sociale si scambiano i significati.

³² Così, ancora, I.R. GUNNING, *Diversity Issues in Mediation: Controlling Negative Cultural Myths*, cit., prec. p. 68.

³³ *Ibidem*.

goda del riflesso di storie e miti pre-esistenti *positivi*, che esaltano la forza della sua narrazione³⁴.

Orbene, sono, questi, aspetti di cui si deve essere consapevoli in vista di una gestione accorta del tavolo di mediazione. Parti e mediatore realmente preparati a condurre un tavolo multiculturale devono cioè essere capaci non solo di conoscere e riconoscere le culture rappresentate dalle parti – e quindi il loro linguaggio, i loro significati e i loro simboli³⁵ – ma anche di creare un terreno neutro rispetto ai retroterra culturali di ciascun litigante³⁶. Un terreno in cui disegnare un nuovo linguaggio, nuovi significati e nuovi simboli, che sappiano aprire la strada a una soluzione condivisa del conflitto.

Tale soluzione può raggiungersi attraverso una profonda esplorazione degli *interessi delle parti* sedute al tavolo di mediazione, intendendosi per tali le ‘utilità’ sottese alle loro posizioni giuridiche e di faccia-

³⁴ Dal momento che il procedimento di mediazione si presenta come un’interazione di narrazioni di ciascuna parte seduta al tavolo, accade che la parte che è prima a narrare e che apre la mediazione con la c.d. *primary narrative* segni, per così dire, il ‘taglio della torta’, in quanto è ella a indicare i protagonisti della storia e il loro ruolo in essa, l’oggetto e il codice morale della storia. La parte che succede a quella prima narrazione tenderà fatalmente a rifarsi alla *primary narrative* e questo perché al tavolo di mediazione si innesca una prassi conversativa. Ne consegue che se la prima narrazione ha designato “ciò che era buono” e “ciò che era cattivo”, la parte che offrirà per seconda la sua narrazione sarà indotta a “riposizionarsi sotto una luce migliore” secondo i parametri fissati dalla *primary narrative*. Così facendo, però, la seconda narrazione rafforzerà la bontà della prima, perché chi parlerà per secondo o negherà quanto detto nella *primary narrative*, o si giustificherà o scuserà rispetto a ciò che quella avrà formulato. Descrivono con puntualità questo processo S. COBB, J. RIFKIN, *Neutrality as a Discursive Practice: The Construction and Transformation of Narratives in Community Mediation*, cit., p. 72 ss.

³⁵ In questo senso M. LEBARON, *Transforming Cultural Conflict in an Age of Complexity*, in *Berghof Handbook for Conflict Transformation*, cit., p. 2. In ogni contesto di incontro tra parlanti provenienti da culture diverse, infatti, si incontrano non solo codici linguistici diversi, ma soprattutto *Weltanschauungen*, visioni del mondo, differenti: così già B. MALINOWSKI, *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, cit.

³⁶ Avverte su questa necessità I.R. GUNNING, *Diversity Issues in Mediation: Controlling Negative Cultural Myths*, cit., prec. p. 69, che sottolinea come “To actually transform a narrative, one must change its context, i.e. the moral code and characters must be altered”.

ta³⁷. Tali interessi sono spesso correlati ai *valori della cultura* cui la parte in conflitto appartiene³⁸. È ciò che la cultura di appartenenza designa come valore, infatti, che forgia e sospinge l'interesse della parte, perché è il valore culturale ciò che rende importante ai suoi occhi una determinata utilità³⁹.

Ecco, quindi, che *domande aperte* di una parte all'altra, come del mediatore, sul *perché* qualcosa è ritenuto di rilievo non solo schiudono all'individuazione e comprensione del valore culturale dell'altro⁴⁰, ma anche fatalmente 'allargano' la c.d. torta e cioè lo spazio di possibile

³⁷ Sulla definizione di interessi v. G. COSI, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 15; N. TROCKER, *La Direttiva CE 2008/52 in materia di mediazione: una scelta per il rinnovamento della giustizia civile in Europa*, p. 159 ss., p. 161-2, p. 167; F.P. LUISO, *Diritto processuale civile*, cit., p. 20 ss.; e in una prospettiva pratico-applicativa v. il mio *Per un'efficace gestione del tavolo di mediazione*, cit., p. 12 ss.; nonché R. BERETTA, *Educating the Parties and the Attorneys to Mediation. Tips for Managing the Process Effectively*, cit., p. 42.

³⁸ Così P.M. LENCIONCI, *Make Your Values Mean Something*, in *1 Harvard. Bus. Rev.* (2002), che classifica i valori in quattro categorie: (1) *Core Values*, quali valori profondi che guidano l'agire di chi ne è portatore; (2) *Permission-to-Play Values*, che riflettono il minimo *standard* della condotta dell'agente; (3) *Aspirational Values*, che dicono gli ideali non ancora realizzati e (4) *Accidental Values*, che sono spontanei e rispecchiano gli interessi di un gruppo accidentalmente formatosi; sulla stessa linea M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 717 ss.

³⁹ Lo evidenziano J.A. GOLD, *ADR through a Cultural Lens: How Cultural Values Shape Our Disputing Processes*, in *J. Disp. Resol.* (2005), p. 289 ss.; nonché ancora M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 718.

⁴⁰ Sullo strumento delle domande aperte quali quesiti che sollecitano nel loro destinatario una risposta articolata ed esauriente che non si esaurisca in un semplice "sì" o "no" e che pertanto iniziano con i pronomi interrogativi "chi", "cosa", "come", "dove", "quando", "perché" e "quale", v., *si vis*, il mio *Per un'efficace gestione del tavolo di mediazione*, cit., p. 28 ss.; E. CAMPI, *Fare la differenza al tavolo di mediazione. La comunicazione efficace*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche*, cit., p. 123 ss., prec. p. 126; nonché R. BERETTA, *Educating the Parties and the Attorneys to Mediation. Tips for Managing the Process Effectively*, cit., p. 52 ss.

accordo tra i litiganti⁴¹. Sono, infatti, i valori che determinano gli interessi e che guidano i soggetti a prendere una decisione⁴².

5. La mediazione come forum privilegiato per la gestione della multiculturalità: la neutralizzazione del contesto e il passaggio all'interculturalità

Questo duplice processo, da un lato, di ‘neutralizzazione’ del contesto in cui la mediazione ha luogo, dall’altro, di esplorazione degli interessi e quindi dei valori culturali di cui ciascuna parte è portatrice, diventa imprescindibile per il passaggio del conflitto da momento di scontro a occasione di incontro, nonché dalla dimensione multiculturale a quella interculturale.

Anzi, ove così condotta, la mediazione si rivela il *forum* privilegiato per la gestione del conflitto multiculturale, in quanto sede, per così dire, *culturalmente sensibile*⁴³. Guardando agli interessi delle parti in conflitto anziché alle loro posizioni di facciata – e in questo modo dando

⁴¹ Sull’obiettivo di ‘allargare la torta’ e così ‘creare valore aggiunto’ al tavolo di mediazione grazie alle diversità culturali presenti v. M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 724, secondo cui le molteplici ‘lenti’ culturali che i soggetti coinvolti nella mediazione indossano – e che riflettono i valori di cui essi sono portatori – costituiscono certo un possibile ostacolo alla mutua comprensione, ma al contempo anche una preziosa opportunità, dal momento che aprono le porte a una combinazione integrativa degli interessi che può condurre a una soluzione soddisfacente per tutte. Con riguardo al meccanismo del c.d. ampliamento della torta e così della creazione di valore aggiunto al tavolo di mediazione si permetta ancora rinvio al mio *Per un’efficace gestione del tavolo di mediazione*, cit., p. 28 ss.; nonché R. BERETTA, *Educating the Parties and the Attorneys to Mediation. Tips for Managing the Process Effectively*, cit., p. 52 ss.

⁴² Così per tutti, M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 718, secondo cui “Values are the driving force behind the parties’ articulated positions and interests that guide the decision-making process”.

⁴³ Parlano della mediazione come di “culturally sensitive forum” S. WELLER, J.A. MARTIN, J.P. LEDERACH, *Fostering Culturally Responsive Courts*, in *39 Fam. Ct. Rev.* (2001), p. 285 ss.

emersione e risalto ai loro valori culturali –, la mediazione si mostra infatti strumento ben più adeguato, rispetto a quello aggiudicativo fondato sull'ordine imposto, alla raccolta di informazioni sul conflitto, alla genesi di opzioni, alla loro selezione e alla stesura dell'accordo solutorio.

Che il tavolo di mediazione diventi così motore di interculturalità, non è però cosa scontata. Gli ingredienti necessari per il suo allestimento sono molti: la conoscenza delle culture rappresentate al tavolo⁴⁴, competenze comunicative, mediative e trasversali⁴⁵, considerevole esperienza pratica⁴⁶ e accurata preparazione della sessione di mediazione⁴⁷.

Ora, se tutti noi, cittadini del mondo, ove seduti a un tavolo di mediazione, siamo chiamati a tendere verso tali ambiziosi *standard*⁴⁸, il mediatore che operi in un contesto multiculturale non ne può prescindere. Quale terzo neutrale voluto dalle parti per adiuvarle nel trovare esse stesse una soluzione del loro conflitto, egli è infatti il conduttore della danza che le dovrebbe portare al superamento condiviso della lite⁴⁹.

⁴⁴ In questo senso J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 65; nonché M. HERNANDEZ-CRESPO, *Workshop 1: Global Opportunities and Conflicts: The Need for Cross-Cultural Mediation*, in CHARTERED INSTITUTE OF ARBITRATORS, *Mediation: A one trick pony? Using Mediation in the Wider Context*, 2013, p. 48 ss., che rimarcano come tale conoscenza delle diversità di culture aiuti a individuare gli effetti della cultura sugli individui, sugli altri e sulle loro interazioni.

⁴⁵ Lo mette ben in evidenza D. PETERS, *Can We Talk? Overcoming Barriers to Mediating Private Transborder Commercial Disputes in the Americas*, cit., p. 1251 ss.; nonché S. TONIOLO, *La comunicazione al tavolo di mediazione. Profili cross-culturali*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche*, cit., p. 135 ss.

⁴⁶ Così J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 65.

⁴⁷ Sull'importanza della preparazione del tavolo di mediazione si consenta il rinvio a S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche. Dall'esperienza pratica alla costruzione di un metodo*, cit., *passim*.

⁴⁸ Sulla tensione in questa direzione v. E. CAMPI, S. TONIOLO (a cura di), *Cittadini del mondo si diventa. Una scelta di vita per oggi, domani, sempre*, Rovereto, 2019, *passim*.

⁴⁹ Così M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 675 ss.

6. Come si conduce un mediatore interculturale? L'importanza dell'auto-consapevolezza del proprio retroterra culturale

Ma come si muove un mediatore che sa gestire con sapienza un tavolo multiculturale?

Innanzitutto, egli deve conoscere le culture rappresentate al tavolo, riconoscerne le c.d. lenti culturali⁵⁰ – siano esse quelle macro- o sub-culturali⁵¹ – padroneggiare non solo la lingua franca utilizzata al tavolo, ma anche la comunicazione interculturale e, grazie a tutto ciò, saper creare un contesto neutro in cui svolgere la mediazione⁵².

Tutto ciò passa per un primo preliminare passaggio. Il mediatore deve essere consapevole che egli stesso al tavolo di mediazione è portatore di cultura – la sua cultura⁵³. Ove egli non abbia tale consapevolezza, questa si rivelerà una pericolosa interferenza. Il mediatore stesso, cioè, deve conoscere le c.d. lenti culturali attraverso le quali egli vede il

⁵⁰ Parla di 'lenti culturali' descrivendo, per metafore, l'impatto della cultura nell'interazione umana M. LEBARON, *Transforming Cultural Conflict in an Age of Complexity*, in *Berghof Handbook for Conflict Transformation*, cit., p. 3. Secondo l'A., 'cultura' è una molteplicità di cose: (1) un insieme di lenti attraverso cui le parti in conflitto guardano e 'colorano' il mondo e di cui spesso esse sono inconsapevoli, indossandole da sempre; (2) un 'veicolo' in cui paradigmi comportamentali e valori passano di generazione in generazione; (3) una relazione costellata di simboli.

⁵¹ Lo sottolinea J.A. GOLD, *ADR through a Cultural Lens: How Cultural Values Shape Our Disputing Processes*, cit., p. 295 ss.

⁵² V. S. TONIOLO, *La comunicazione al tavolo di mediazione. Profili cross-culturali*, cit., p. 137, secondo cui "Verosimilmente si può essere multilingue senza tuttavia aver sviluppato un'identità, un pensiero e atteggiamento consapevolmente interculturale. L'obiettivo di ogni professionista che operi in ambito internazionale è invece quello di (ri)conoscere e gestire anzitutto la cultura implicita dei propri interlocutori [...] In quest'ottica, comunicare con consapevolezza e responsabilità cross- e interculturale significa sì disporre dello strumento linguistico, ma soprattutto della competenza di leggere rapidamente i 'contesti', comprenderne le regole implicite, rispettare e agire in sistemi valoriali diversi dai propri".

⁵³ V. J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 97 ss.; nonché, con efficace esemplificazione, J. BARKAI, *What's a Cross-Cultural Mediator to Do? A Low-Context Solution for a High-Context Problem*, in *10 Cardozo J. Conflict Resol.* (2008), p. 43 ss.; H. ABRAMSON, *Crossing Borders into New Ethical Territory: Ethical Challenges When Mediating Cross-Culturally*, in *49 S. Tex. L. Rev.* (2008), p. 91 ss.

mondo, che gli derivano dai valori, dalla *forma mentis*, dalle attitudini, tradizioni e istituzioni della sua cultura così come dalla sua specifica cultura (c.d. sub-cultura) regionale, familiare, professionale, di genere, generazionale⁵⁴. Non solo. Il mediatore che sia chiamato a gestire un tavolo di mediazione multiculturale deve essere consapevole anche della c.d. cultura della mediazione di cui egli è portatore⁵⁵.

È innegabile, infatti, che a partire dagli anni Settanta del secolo scorso le teorie nord-americane sulla mediazione quale strumento di soluzione del conflitto abbiano guadagnato diffusione globale, esercitando un'influenza significativa sul modo di concepire e praticare la mediazione⁵⁶. Tali teorie, gemmate, tra tutti, dal c.d. *Program on Negotiation* dell'Università di Harvard⁵⁷, sono frutto del contesto culturale in cui sono maturate: un contesto che esalta la primazia dell'individuo e della sua autonomia nonché la promozione degli interessi individuali, di cui al tavolo di negoziato e mediazione, per il tramite di una *principled*

⁵⁴ Sottolinea il ruolo svolto dalle sub-culture citate nel testo J.A. GOLD, *ADR through a Cultural Lens: How Cultural Values Shape Our Disputing Processes*, cit., p. 295 ss.

⁵⁵ Affrontano la questione J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 66 ss.

⁵⁶ Così J. LEE, *Culture and its Importance in Mediation*, in *16 Pepp. Disp. Resol. L.J.* (2016), p. 317 ss.; T. STIPANOWICH, *The International Evolution of Mediation: A Call for Dialogue and Deliberation*, in *46 Victoria Univ. Wellington L. Rev.* (2015), p. 1191 ss., prec. 1214, secondo cui "There is no question that the United States "modern mediation" model and variants developed in places like the United Kingdom and Australia have been very influential throughout the world"; K.H. FOX, *Unanswered Questions, Future Opportunities: Reflections on an International Conversation About the Globalization of ADR*, in *27 Hamline J. Pub. L. & Pol'y* (2006), p. 297 ss.; A.J. COHEN, *Debating the Globalization of U.S. Mediation: Politics, Power, and Practice in Nepal*, in *11 Harv. Negot. L. Rev.* (2006), p. 295 ss., prec. p. 309.

⁵⁷ Si tratta di un programma, fondato nel 1983, che unisce, in un consorzio di università, quella di Harvard, l'Istituto di Tecnologia del Massachusetts e l'Università di Tufts, volto a sviluppare teoria e pratica della negoziazione e della soluzione delle liti, la cui missione è quella di formare una nuova generazione di studenti quali negoziatori capaci: per una descrizione del progetto v. <https://www.pon.harvard.edu/about>.

negotiation e *mediation*, si auspica un'integrazione in vista di una soluzione condivisa del conflitto⁵⁸.

Non è questo, però, l'unico modo di intendere la mediazione. Questa, strumento di soluzione dei conflitti tra i più antichi nelle società umane, è infatti conosciuta da secoli, se non millenni, in molte società e culture, ma con tratti assai differenti da quelli delineati in Nord-America, in particolare in quelle società e culture che enfatizzano il ruolo della gerarchia e dell'armonia sociale nonché l'obbedienza all'autorità⁵⁹. Non è un caso che, ove segnate dal contatto con le teorie nord-

⁵⁸ Per un'efficace descrizione dell'approccio *problem-solving* alla mediazione ispirato agli assunti elaborati dal *Program on Negotiation* delineato dall'Università di Harvard v. R. BERETTA, *Educating the Parties and the Attorneys to Mediation. Tips for Managing the Process Effectively*, cit., p. 41 ss. In estrema sintesi, tale, modello si fonda su un c.d. *interest-based approach*, quale tratteggiato per la prima volta in R. FISHER, W. URY, *Getting to Yes*, I ed., London, 1981, i quali indicano i seguenti come i quattro fondamentali di una negoziazione responsabile: (1) separare il problema dalle persone; (2) focalizzarsi sugli interessi e non sulle posizioni; (3) generare opzioni in vista di un mutuo guadagno; (4) basarsi su criteri oggettivi. Come ben evidenzia T. STIPANOWICH, *The International Evolution of Mediation: A Call for Dialogue and Deliberation*, cit., p. 1214 ss., un tale approccio si fonda "on the primacy and autonomy of individuals and the furtherance of individual interests", quali valori tipici della tradizione occidentale.

⁵⁹ Così S. LUBMAN, *Mao and Mediation: Politics and Dispute Resolution in Communist China*, in 55 *Cal. L R.* (1967), p. 1284 ss., prec. 1290; J.A. CHOEN, *Chinese Mediation in the Eve of Modernization*, in 54 *Cal. L R.* (1966), p. 1207 ss. In questo senso esemplare è la tradizione cinese, profondamente segnata dal Confucianesimo, i cui caratteri, destinati a influenzare anche la propensione per lo 'stile mediativo' nella soluzione dei conflitti, sono ben tratteggiati da I. CARDILLO, YU RONGGEN, *La cultura giuridica cinese tra tradizione e modernità*, in *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, Torino, 2020, p. 106, secondo cui "I valori confuciani sono espressi in otto caratteri: benevolenza (*rén* 仁), rettitudine (*yì* 义), l'osservanza dei riti e delle convenzioni (*lǐ* 礼), saggezza (*zhì* 智), rispetto filiale (*xiào* 孝), fraternità-amore e rispetto per il fratello maggiore (*tí* 悌), lealtà (*zhōng* 忠), affidabilità (*xìn* 信)". Ebbene, sono l'idea di un ordine sociale in armonia con l'ordine naturale e il concetto dell'uomo benevolo verso i suoi simili che hanno determinato il favore per una risoluzione delle lite attraverso lo strumento della persuasione morale (piuttosto che attraverso l'uso di una forza sovraordinata) e così per la mediazione, intesa però come una sorta di "giustizia interna", tale per cui i conflitti venivano risolti dagli anziani della famiglia, o dai capi del villaggio, o della corporazione di mestiere a cui appartenevano le parti interessate, dal momento che, secondo la tradizione cinese, il nucleo fondamentale della

americane sulla mediazione, quelle società e culture discorrono di un “relearning mediation from the West” e cioè di un ri-apprendimento del concetto e dello strumento di mediazione dalle culture occidentali⁶⁰. Se, per esempio, nelle società e culture asiatiche il mediatore era tradizionalmente organo decidente o altra figura autoritaria, nella visione nord-americana della mediazione egli è per lo più un privato professionista pagato dalle parti⁶¹. Ne consegue che il mediatore formatosi alle teorie nord-americane sulla mediazione che si trovi a gestire un tavolo di mediazione multiculturale deve essere consapevole del proprio retroterra culturale come di quello delle parti anche con riguardo alla percezione della mediazione⁶². Questa consapevolezza e sensibilità consentono infatti di prevenire ed evitare incomprensioni e fraintendimenti che ostacolano la trasformazione dalla multiculturalità in interculturalità del tavolo di mediazione⁶³.

società non era l'individuo, bensì il gruppo, la famiglia, organizzati in modo gerarchico: così W. SHU-CHEN, *The Chinese Legal Tradition and the European View of the Rule of Law*, in P. COSTA, D. ZOLO (a cura di), *The Rule of Law – History, Theory and Criticism*, The Netherlands, 2007, p. 615 ss.

⁶⁰ Così J. LEE, *Culture and its Importance in Mediation*, cit., p. 317 ss.

⁶¹ In questi termini, tra gli altri, F. KUN, *Glocalisation of Arbitration: Transnational Standards Struggling with Local Norms. Through the Lens of Arbitration Transplantation in China*, in *19 Harv. Negot. L.R.* (2013), p. 175 ss., prec. p. 195, secondo cui, con riguardo all'ordinamento cinese, le pratiche mediative “are often considered equivalent to the Western practice of ‘Mediation’”. However, the role of the Chinese dispute resolver differs significantly from the Western conception of the mediator”.

⁶² Con ironia lo rimarca J. BARKAI, *What's a Cross-Cultural Mediator to Do? A Low-Context Solution for a High-Context Problem*, cit., p. 49, che, richiamando il ritornello della canzonetta cantata da Popeye, *The Sailor Man*, nel noto cartone animato, “I am what I am and that's all that I am” – a indicare che egli non poteva cambiare ciò che era – ironizza sul mediatore incapace di gestire un tavolo di mediazione multi-culturale e che finisce pertanto per rimanere, pur in un contesto che richiederebbe un mutamento della sua modalità comunicativa, “ciò che egli è e soltanto ciò che egli è”.

⁶³ Lo sottolinea D. PETERS, *Can We Talk? Overcoming Barriers to Mediating Private Transborder Commercial Disputes in the Americas*, cit., p. 1290.

7. (segue) *Le competenze del mediatore interculturale. Dalla conoscenza delle culture rappresentate al tavolo di mediazione al processo di ri-attribuzione di significati per disinnescare la cattiva comunicazione*

Il primo passaggio per il mediatore verso l'auto-consapevolezza dei tratti della propria cultura e dei suoi potenziali effetti sul tavolo di mediazione si deve accompagnare alla sua conoscenza delle culture rappresentate al tavolo, onde saper individuare la loro incidenza sulle parti, sugli avvocati (se presenti) e sulle loro interazioni. Tale conoscenza, infatti, consente al mediatore, da un lato, di cogliere i significati che ciascuna parte (e avvocato), indossando le proprie lenti culturali, attribuisce alla propria condotta; dall'altro, di percepire le possibili incomprensioni che nascano dal fatto che l'altra parte, in ragione delle proprie lenti culturali, attribuisca a quella condotta un significato diverso⁶⁴.

⁶⁴ Fondanti sono a questo proposito gli studi condotti dagli antropologi e interculturalisti E.T. HALL, *The Hidden Dimension*, New York, 1966; ID., *Beyond Culture*, New York, 1976 e G. HOFSTEDE, *Culture's Consequences*, II ed., Thousand Oaks (CA), 2001, che distinguono le culture secondo paradigmi valoriali, comunicativi e temporali. Essi differenziano così tra culture improntate all'individualismo o al collettivismo; culture ad alto e basso contesto; culture che poggiano su una maggiore o minore gerarchizzazione del potere; culture che ben convivono con l'incertezza e altre segnate dall'avversione per l'incertezza; culture propense a credere nell'autodeterminazione o, al contrario, nell'eterodeterminazione; culture monocroniche e culture policroniche. Riassumono con puntualità queste classificazioni J.A. GOLD, *ADR through a Cultural Lens: How Cultural Values Shape Our Disputing Processes*, cit., p. 295 ss.; S. TONIOLO, *La comunicazione al tavolo di mediazione. Profili cross-culturali*, cit., p. 140 ss. In particolare, le culture segnate dall'individualismo sono quelle in cui la soddisfazione dell'interesse individuale è considerata prioritaria rispetto a quella dell'interesse del gruppo; l'opposto accade, invece, nelle culture improntate al collettivismo. Nelle culture segnate da una comunicazione ad alto contesto (c.d. *High Context Communication*) la maggioranza delle informazioni vengono sottintese: la loro esplicitazione, infatti, non è ritenuta necessaria, costituendo esse patrimonio condiviso dalla collettività; al contrario, nelle culture caratterizzate da una comunicazione a basso contesto (c.d. *Low Context Communication*), le informazioni tendono a essere esplicitate il più possibile onde guadagnare il massimo grado di chiarezza e ridurre al minimo l'incomprensione. Nelle culture propense a una gerarchizzazione del potere (c.d. *High Power Distance*), le interazioni tra individui sono segnate da rigide distinzioni di *status* e ripartizioni di compiti secondo il paradigma superiore-inferiore – la critica al superiore è pertanto mal vista; diversamente, nelle culture improntate a una minore gerarchizzazione del potere

Di qui, il secondo passaggio. Il mediatore, se preparato al tavolo e alla comunicazione multiculturale, è in grado di identificare e correggere la *cattiva comunicazione* tra parti appartenenti a culture differenti, superare in questo modo le loro barriere culturali e aprire quindi la strada all'interculturalità⁶⁵.

Si tratta di un percorso – quello formativo e operativo del mediatore capace di gestire tavoli transnazionali – complesso, che dalla conoscenza, per così dire, statica delle varie culture, muove alla conoscenza dinamica e cioè pratica. Solo attraverso un cammino esperienziale, infatti, egli diventa capace di cogliere le *nuances* culturali altrui e, al contempo, di conoscere a fondo le proprie⁶⁶. L'esposizione a tavoli di mediazione multiculturati è sempre, d'altronde, non solo *finestra* verso la cul-

(c.d. *Lower Power Distance*), il rapporto tra individui è caratterizzato da un maggior egualitarismo e da una più spiccata propensione alla distribuzione del potere e alla delega al suo esercizio. Le culture segnate dalla percezione del rischio e dall'avversione all'incertezza mostrano disagio verso ciò che è sconosciuto e imprevisto: ne deriva la loro costante ricerca di certezze, mediante norme scritte o meno; al contrario, le culture che mostrano una minore avversione all'incertezza ben convivono con essa e non manifestano accentuata ansietà al suo palesarsi. Ancora, vi sono culture che ritengono il centro di controllo degli eventi (c.d. *Locus of Control*) interno all'individuo: egli può governarli e determinarli; all'opposto, altre culture ritengono che tale controllo sia esterno e cioè sia in mano al fato. Infine, le culture si distinguerebbero in monocroniche, in cui il tempo è avvertito come un qualcosa che si snoda linearmente, è quantificabile e costituisce una risorsa limitata, con il che esso deve essere utilizzato con efficienza e sapienza e più attività debbono essere gestite secondo scadenze e in sequenza (terminata l'una, potrà avere inizio la successiva); e culture policroniche, in cui il tempo è invece percepito come illimitato e non misurabile, con il che ve ne sarà sempre di ulteriore a disposizione, le scadenze sono sempre prorogabili e plurime attività possono essere gestite contemporaneamente.

⁶⁵ Così D. PETERS, *Can We Talk? Overcoming Barriers to Mediating Private Transborder Commercial Disputes in the Americas*, cit., p. 1290, che rimarca come “Culturally fluent mediators can identify and correct miscommunications that prolong resolvable conflicts. Skilled transnational dispute mediators are attuned to subtle cultural patterns and nuances, which allows them to spot signals that suggest the existence of barriers and misunderstandings”.

⁶⁶ Lo evidenziano J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 65 ss.

tura altrui ma anche *specchio* per la propria⁶⁷. Dal duplice attento sguardo oltre la finestra e dentro lo specchio nasce la interculturalità – e cioè la ri-attribuzione di nuovi significati alle condotte delle parti e del mediatore, come dei loro avvocati, in modo da sciogliere il conflitto e aprire la strada alla comprensione reciproca e al mutuo accordo. In questo percorso, la padronanza tecnica della lingua franca utilizzata al tavolo è pertanto solo una – la minima – delle abilità richieste; le altre sono quelle trasversali della comunicazione multiculturale che diventa interculturale⁶⁸.

8. *L'opzione della c.d. co-mediazione. Tra vantaggi e criticità*

Quelle sin qui descritte costituiscono un fascio nutrito di competenze, il cui dominio da parte del mediatore non è affatto scontato. Costatazione, questa, che ha indotto taluni teorici della mediazione interculturale a ritenere auspicabile, soprattutto ove al tavolo siedano culture assai lontane tra loro, che la conduzione della mediazione sia affidata a più co-mediatori⁶⁹. L'idea è quella di aumentare le capacità di codifica e decodifica delle due o più dimensioni culturali presenti in mediazione. La soluzione evoca quella degli arbitrati su cause transfrontaliere, che vedono spesso la possibilità per ciascuna parte in lite di nominare il

⁶⁷ In questo senso S. KAUFMAN, C. HONEYMAN, A. KUPFER SCHNEIDER, *Should They Listen to Us? Seeking a Negotiation/Conflict Resolution Contribution to Practice in Intractable Conflicts*, in *J. Disp. Resol.* (2017), p. 73 ss., prec. p. 95, che ricorda come “[w]e still think we understand others’ cultures and circumstances and even offer advice on how to handle cross-cultural negotiations. However, there is a hefty dose of hubris in this belief”; per questo B. CHEN GOH, H. CHAMOUN-NICOLAS, E-E. DEASON, H. JAY FOLBERG, S. SINGH, *As We See It*, in *Educating Negotiators for a Connected World* (2012), p. 104, sottolineano come “[t]he more one engages in cross-cultural experiences, the more one gets to understand oneself”.

⁶⁸ Così, ancora, S. TONIOLO, *La comunicazione al tavolo di mediazione. Profili cross-culturali*, cit., p. 137.

⁶⁹ Il suggerimento è di L.P. LOVE, J.P. STULBERG, *Practice Guidelines for Co-Mediation: Making Certain that “Two Heads are Better than One”*, in *13 Mediation Q.* (1996), p. 179 ss.

proprio arbitro in modo da veder rappresentata nel tribunale arbitrale la propria giurisdizione di appartenenza⁷⁰.

La strada della gestione del tavolo multiculturale da parte di più co-mediatori è senza dubbio suggestiva e presenta l'indubbio vantaggio di promuovere in ciascuna parte la fiducia nello strumento della mediazione quale foro privilegiato per la gestione del conflitto⁷¹. Esso presenta, però, anche possibili criticità: tra tutte, quella relativa all'effettivo coordinamento tra i più co-mediatori⁷². La loro co-esistenza, infatti, diventa un'altra componente culturale che si aggiunge al tavolo di mediazione e che necessita di essere accortamente gestita affinché non si risolva in un ulteriore fattore di incomprensione e fraintendimento⁷³. Ove co-mediazione vi sia, pertanto, anche questa dovrà diventare da multiculturale a interculturale. Anche in questo caso, il passaggio si gioca sulla conoscenza, in capo ai co-mediatori, delle culture al tavolo di mediazione nonché sulla loro esperienza maturata nella pratica.

⁷⁰ Cfr. M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 726 ss.

⁷¹ *Ibidem*, dove si evidenzia che gestendo tavoli multiculturali per il tramite della co-mediazione ciascuna parte “may share at least one set of lenses with those with whom we share a cultural tie. For this reason, the parties might need to assess what is or are the most relevant cultural ties for the selection of the mediator”; così anche J. EPSTEIN, R. McDONALD, *The Influence of Cultural Diversity in Mediating Complex Multi-Party and Catastrophic Loss Conflict*, MEDIATE.COM (Aug. 2011), in <https://www.mediate.com/articles/EpsteinJI.cfm>.

⁷² Così J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 102.

⁷³ Lo stesso F. SANDER, *Some Concluding Thoughts*, in *17 Ohio St. J. on Disp. Resol.* (2002), p. 705 ss., prec. 707, indica possibili complicanze sottese alla co-mediazione, non da ultimo in punto di aumento del costo della mediazione.

9. Tra i molti, il caso della mediazione su conflitto da successione ereditaria transfrontaliera: la complessità, non solo ‘sostanziale’ e giuridica, ma anche culturale del conflitto su divisione dell’eredità e le potenzialità della mediazione nella gestione della multiculturalità

Ipotesi tra le molte che possono essere evocate quali paradigmatiche di una mediazione multiculturale è quella della mediazione che si svolga su conflitto da successione ereditaria transfrontaliera tesa alla divisione dell’eredità del defunto tra eredi di culture differenti.

Che il fenomeno della successione transfrontaliera sia diventato nei tempi odierni sempre più frequente, lo dimostrano la globalizzazione e, nello spazio giudiziario euro-unitario, l’adozione da parte del legislatore dell’Unione europea del c.d. Regolamento in materia di successione transfrontaliera⁷⁴. La facilità di spostamento e di intessere relazioni oltre i confini dello Stato di nascita e cittadinanza, infatti, ha fatalmente portato a un aumento delle successioni – e conseguenti divisioni degli assi ereditari – transfrontaliere.

Già conflitto complesso ove meramente ‘domestico’, ossia segnato dal coinvolgimento di eredi residenti e/o domiciliati nello stesso Stato e appartenenti alla medesima cultura⁷⁵, quello su successione ereditaria vede esponenzialmente accresciuta la sua delicatezza allorché interessi eredi residenti e/o domiciliati in Stati differenti e portatori di culture diverse⁷⁶.

⁷⁴ Trattatasi del Regolamento (UE) n. 650/2012 del parlamento europeo e del consiglio del 4 luglio 2012 relativo alla competenza, alla legge applicabile, al riconoscimento e all’esecuzione delle decisioni e all’accettazione e all’esecuzione degli atti pubblici in materia di successioni e alla creazione di un certificato successorio europeo, in *Gazz. Uff. UE* del 27.07.2012, L 201/107.

⁷⁵ Sui molti profili di complessità della mediazione sul conflitto in parola v. ISTITUTO SCIENTIFICO PER L’ARBITRATO, LA MEDIAZIONE E IL DIRITTO COMMERCIALE (a cura di), *La mediazione nelle successioni ereditarie e nelle divisioni*, Milano, 2014, *passim*, ma specialmente p. 145 ss.

⁷⁶ In questi termini J. PFÜTZENREUTER, *Succession Mediation in Europe*, in *23 Nederlands-Vlaams tijdschrift voor Mediation en conflictmanagement* (2019), 47, prec. 50 ss., che rende conto del Progetto *Fomento* (*Fostering Mediation in cross-border civil and succession conflicts*), i cui esiti sono reperibili al seguente indirizzo: <https://www.fomentonet.eu/resources-type/project-outputs/>.

È cosa nota come tale conflitto si svolga a vari livelli, tra loro indissolubilmente intrecciati. Divisione ereditaria significa, infatti, giocoforza, divisione dell'eredità del *de cuius* che non è solo materiale, ma anche simbolica. Si tratta di un episodio 'collettivo' – e, cioè, dell'insieme degli eredi e così dell'intera famiglia – ma al contempo individuale – ossia di ciascun membro familiare; è parte ineludibile di un c.d. processo di lutto, che si pone tra passato, presente e futuro, in cui si tentano di 'sistemare' con accordi economici profili (anche) spirituali, psicologici ed emotivi⁷⁷.

Chiaro è come tutti questi aspetti cambino nella loro percezione da cultura a cultura. Il significato e il modo di vivere la morte di un familiare, i rituali che l'accompagnano, l'esperienza della perdita e del lutto, la manifestazione (o meno) dei sentimenti, che a essi si collegano, variano considerevolmente tra contesti culturali, anche alla luce della religione abbracciata o della sua assenza, in caso di ateismo⁷⁸.

Se è vero, infatti, che in ciascun individuo si possono individuare a livello interiore elementi ricorrenti che segnano l'esperienza di eventi di perdita – e così le fasi del rifiuto e isolamento, della rabbia, del c.d. patteggiamento con la realtà della perdita, della depressione e malinconia e infine dell'accettazione⁷⁹ – non v'è dubbio che questi momenti vengano vissuti (o meno), internamente ed esteriormente, in maniera assai diversa da cultura a cultura.

Di qui, le sfide che si affacciano alla mediazione su successione ereditaria transfrontaliera, in cui il mediatore è chiamato a rispondere a quesiti importanti, prima e durante il tavolo di mediazione, tra i quali

⁷⁷ Così A. OLSZEWSKA, *The Mourning Process and Succession Mediation*, in FOMENTO, *Mediation in Cross-border Succession Cases*, p. 5 ss., reperibile al seguente indirizzo: <https://www.fometonet.eu/wp-content/uploads/2020/03/D2.5-Articles-and-Papers.pdf>; nonché V. BONSIGNORE, *Il conflitto e la mediazione tra eredi e partecipanti alla comunione: tecniche di gestione*, in ISTITUTO SCIENTIFICO PER L'ARBITRATO, LA MEDIAZIONE E IL DIRITTO COMMERCIALE (a cura di), *La mediazione nelle successioni ereditarie e nelle divisioni*, cit., p. 159 ss.

⁷⁸ Per tutti, a riguardo, J. GIRE, *How Death Imitates Life: Cultural Influences on Conceptions of Death and Dying*, in 6(2) *Online Readings in Psychology and Culture* (2014), reperibile in <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1120>.

⁷⁹ Sistematizza in queste fasi il processo di perdita e di lutto E. KÜBLER-ROSS, *On Death and Dying*, London-New York, 1973, *passim*.

l'individuazione della c.d. squadra di mediazione (impiego o meno del o dei co-mediatore/i?); la scelta della lingua di lavoro del tavolo di mediazione (una lingua franca o più lingue, grazie all'ausilio di co-mediatori che parlino le lingue delle persone coinvolte?); la determinazione del luogo di svolgimento della mediazione e la possibilità di utilizzare il mezzo telematico; la programmazione della durata e del numero delle sessioni⁸⁰.

Evidente è come ciascuno di questi aspetti rispecchi la complessità di una mediazione multiculturale e reclaims la necessità (ed esprima al contempo le potenzialità) che questa diventi interculturale, grazie alla creazione di un contesto neutro ri-attributivo di un nuovo significato alla comunicazione tra culture diverse, in un conflitto tanto sensibile quanto centrale quale quello che ruota intorno a una successione ereditaria.

10. L'importanza della conoscenza esperienziale. L'allenamento alla gestione dei tavoli multiculturati. Una sfida per l'educazione e la formazione dei futuri giuristi

È dai rilievi sin qui esposti (e in primo luogo dalla convinzione della bontà della mediazione quale veicolo di una nuova multiculturalità) che l'Unione europea ha da tempo promosso progetti che, grazie alla sinergia di una varietà di professionisti mirino a offrire agli studenti universitari – i futuri professionisti – la possibilità di ‘apprendere facendo’ (*learning by doing*) cosa sia un tavolo di mediazione multiculturale e come esso possa trasformarsi in un veicolo di interculturalità⁸¹.

In particolare, le spinte dell'Unione europea, sulla scia di uno studio voluto dal Parlamento dell'Unione – dall'evocativo titolo di “Rebooting

⁸⁰ Sul punto v. nuovamente A. OLSZEWSKA, *Organisation of the International Succession Mediation Process*, in FOMENTO, *Mediation in Cross-border Succession Cases*, p. 9 ss., reperibile al seguente indirizzo: <https://www.fomentonet.eu/wp-content/uploads/2020/03/D2.5-Articles-and-Papers.pdf>.

⁸¹ Per la preparazione degli studenti a tali tavoli v. R. BERETTA, *Educating the Parties and the Attorneys to Mediation. Tips for Managing the Process Effectively*, cit., p. 41 ss.; nonché J. MOSCA, *Mediation in Action. A Case Study*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche*, cit., p. 95 ss.

the Mediation”⁸² – mirano a favorire lo sviluppo in seno alle università di programmi costituiti da un’articolata serie di attività didattiche ed esperienziali in materia di mediazione⁸³. Grazie a tali programmi gli studenti, guadagnati elementi teorici su mediazione, comunicazione efficace e competenze trasversali, dovrebbero essere invitati a svolgere il ruolo di parte, avvocato o mediatore in tavoli di mediazione simulati, anche in vista della partecipazione a competizioni internazionali in materia di mediazione. Si pensi, tra tutte, all’*ICC International Commercial Mediation Competition* di Parigi⁸⁴ o all’*INADR Tournament*⁸⁵, in cui gli studenti siedono a tavoli di mediazione multiculturali, dovendo interfacciarsi, come squadra che rappresenta una parte del conflitto, con un’altra squadra, di nazionalità diversa, rappresentante l’altra parte della lite⁸⁶. Il mediatore, messo a disposizione dell’organizzazione ospitante, è di una terza nazionalità. I valutatori del tavolo di mediazione simulato sono di nazionalità ancora diverse⁸⁷.

⁸² Si tratta dello studio della Direzione generale delle Politiche interne del Parlamento europeo, intitolato “Rebooting the Mediation Directive: Assessing the limited impact of its implementation and proposing measures to increase the number of mediations in the EU”, del gennaio 2014, reperibile al sito <http://www.europarl.europa.eu/studies>.

⁸³ V. *Rebooting the Mediation Directive*, cit., p. 208. Un esempio di tali programmi è costituito dal Progetto *Conflict Managers of Tomorrow*, fondato e coordinato da chi scrive presso la Facoltà di Giurisprudenza dell’Università degli Studi di Trento, su cui v. <https://conflict-managers.com>.

⁸⁴ V. <https://iccwbo.org/dispute-resolution-services/professional-development/international-commercial-mediation-competition>.

⁸⁵ V. <https://www.inadr.org>.

⁸⁶ Il *Rebooting the Mediation Directive*, cit., p. 216, auspicava anche la creazione di una competizione europea di mediazione: “One method of promoting this approach would be to organize and sponsor an annual ‘EU Mediation Advocacy Competition’. Teams of law and business students would take on the roles of lawyers and business clients, and compete with one another over a several-day period. There are several examples of other mediation competitions worldwide. But the EU has an opportunity to create a unique mediation competition, which can mirror some of the successful elements in other mediation competition programs but add its own distinctive features”.

⁸⁷ Per una testimonianza dell’esperienza di giudice e valutatore in tali competizioni internazionali e della potenza formativa dei riscontri (*feedback*) dei valutatori per gli studenti che gareggiano v. C. MORA, *La prospettiva del mediatore e del valutatore nelle competizioni di mediazione nazionali e internazionali*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche*, cit., p. 203 ss., che evidenzia come nel

La preparazione di queste competizioni, come la competizione in sé, diventa, pertanto, momento e strumento di scontro e incontro, offrendo agli studenti la possibilità – unica – di comprendere sul campo, mettendosi in gioco, l'importanza di conoscere altre culture; di creare un terreno neutro per la soluzione del conflitto, compiendo un'opera di codifica, decodifica e ri-attribuzione di significati a quanto detto al tavolo di mediazione; di esplorare gli interessi e così i valori culturali di cui ciascuna parte al tavolo è portatrice; di aprire la strada a un accordo frutto di una soluzione condivisa del conflitto⁸⁸.

Esperienze come queste danno corpo così a quelle affermazioni, condivisibili ma del tutto astratte finché non vissute, per cui oggi giorno lo strumento tradizionale, per la nostra cultura, di soluzione del conflitto – quello aggiudicativo e basato sull'ordine imposto – appare sempre più in difficoltà nel rispondere all'attuale complessità del reale. Altre vie si profilano invece all'orizzonte e la mediazione è una di queste.

tempo tali competizioni siano diventate “non più solo apici di iniziative formative universitarie innovative nei contenuti, dedicate all'inserimento nei piani formativi e, soprattutto, nelle conoscenze studentesche della mediazione come forma più appropriata per risolvere e gestire un ampio spettro di controversie. Non più solo questo, appunto, bensì anche – e sempre più – dei momenti di utilizzazione di notevoli competenze tecniche già acquisite in materia, di confronto e scambio con altri studenti e professionisti, e talvolta di accesso al mondo professionale delle ADR”.

⁸⁸ Per una testimonianza del lascito della partecipazione a dette competizioni negli studenti in gara v. L. DE ROSA, *Real-life Experience. At the Table of the ICC International Mediation Competition*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche*, cit., p. 195, che indica l'eredità della sua esperienza nell'“Understanding diverse cultural backgrounds and being able to work in an international environment. Working in an international environment can be extremely stimulating. To effectively communicate and share information, however, it is fundamental to be aware of the underlying cultural differences. And this is true both for professional and social environments. I experienced this first-hand while interacting with a team from Hong Kong in a mock mediation session. In the joint session, I insisted on obtaining a direct answer to a specific proposal, but my effort proved futile. However, the situation unfolded when the other team called for a caucus and used the mediator to convey their dissent. The subsequent feedback session shed light on the situation, as one of the judges explained to me that direct expressions of dissent are considered impolite in Asian cultures”.

11. La mediazione quale risposta più adeguata alla complessità del mondo attuale sempre meno votato a riconoscere un univoco ordine imposto. Una mediazione non riuscita... è sempre riuscita

Ove sapientemente gestita da mediatori preparati alla multiculturalità, la mediazione sembra capace di dare una risposta adeguata a quella pluralità di valori, culture, istanze e ruoli che segnano la società globale e che paiono sempre meno riconducibili a un'univoca astrazione e a un univoco ordine imposto⁸⁹. La mediazione multiculturale, se in grado di diventare interculturale, apre infatti la strada alla maturazione di un ordine negoziato tra le parti in conflitto, idoneo a produrre norme che in quanto volute dai litiganti stessi, meglio rispondono alla sintesi di loro valori, culture, istanze e ruoli⁹⁰.

È, questo, certo, un cammino difficile e peraltro non sempre realizzabile, risentendo non poco dell'eventuale distanza e incompatibilità tra valori delle culture in gioco. Senza dubbio, però, esso appare strumento privilegiato per realizzare quella relazione tra culture che ne esalti l'integrazione rispetto all'assimilazione, in quanto non si fonda sull'imposizione della cultura dominante sulle altre e così sull'uniformazione alla prima delle seconde⁹¹. Al contrario, la procedura mediativa applicata a

⁸⁹ In questi termini G. COSÌ, *Conoscere il conflitto*, cit., p. 12.

⁹⁰ Così M.R. FERRARESE, *Formante giudiziario e mediazione: confluenze e differenze*, in N. TROCKER, A. DE LUCA (a cura di), *La mediazione civile alla luce della direttiva 2008/52/CE*, cit., p. 1 ss., prec. p. 11.

⁹¹ Per una disamina di questa complessa quanto stimolante questione v. M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 730 ss., che evidenzia come, se è vero che l'assimilazione di una cultura in un'altra può apparire alla cultura dominante la via più semplice, veloce ed economica per convivere con quella subordinata, nel lungo termine essa si rivela insidiosa. L'assimilazione implica, infatti, che la cultura dominante diventi la norma costringendo quella subordinata a uniformarsi. Questo meccanismo, fondato sul c.d. *power-over*, si rivela però, una vittoria temporanea perché alla lunga non sostenibile, in quanto basata sull'esclusione. Su tali profili v. B.K. BAKER, *Traditional Issues of Professional Responsibility and a Transformative Ethic of Client Empowerment for Legal Discourse*, in *34 New Eng. L. Rev.* (2000), p. 809 ss., prec. p. 880 ss. Diversamente, invece, il percorso, pur difficile, lento e costoso dell'integrazione tra culture, che risponde alla logica del c.d. *power-with*, è destinato a una vittoria solida e duratura. Su tali aspetti v. J.N. FONT-

tavoli multiculturali vede quale sua premessa fondativa la conoscenza delle culture, la decodifica del loro linguaggio e la ri-attribuzione di significati nuovi, in vista della creazione di un terreno neutro che possa fungere da viatico al grado di integrazione tra culture che esse ritengano più appropriato⁹² e cioè, a seconda dei casi, di co-esistenza, collaborazione o complementarità⁹³. Si tratterà comunque di un percorso votato al successo, perché destinato, pur in modo lento e difficile, a creare interculturalità. La cultura, d'altronde, non è giammai statica e immobile, ma qualcosa in continua evoluzione⁹⁴. È per questo che si dice che anche una mediazione non riuscita in un accordo... è pur sempre riuscita⁹⁵ – essendo essa stata, in ogni caso, un passo verso la reciproca conoscenza e comprensione delle parti. Un passo, cioè, dalla multiculturalità all'interculturalità.

GUZMSN, *Moving 'Beyond Neutrality' and Cross-cultural Training: Using World Cafe Dialogue to Address End-of-life Care Inequalities*, in *21 Peace & Conflict Stud.* (2014), p. 49 ss., prec. p. 50-1.

⁹² Per un approfondimento v. M. HERNANDEZ CRESPO GONSTEAD, *A New Dance on the Global Stage: Introducing a Cultural Value-Based Toolbox to Optimize Problem-Solving, Innovation, and Growth*, cit., p. 729 ss.

⁹³ *Ibidem*, che immagina un *climax* ascendente di integrazione a seconda del grado di compatibilità di valori tra le culture che interagiscono.

⁹⁴ Lo ribadiscono C. MENKEL-MEADOW, *Exporting and Importing ADR "I've Looked at Life from Both Sides Now"*, in *Disp. Resol. Mag.*, Spring 2006, p. 5 ss., prec. p. 6-7, che rammentano come le culture non siano qualcosa di monolitico e stereotipato, una reificazione di ciò che è lì fuori, ma, al contrario, qualcosa di variabile e mutevole, che cambia grazie alle condotte dei singoli; nonché J. NOLAN-HALEY, E.E. DEASON, M. HERNANDEZ-CRESPO GONSTEAD, *Global Issues in Mediation*, cit., p. 77, che ricordano come "culture evolves through the interactions that occur within our relational systems" e che ciascuno di noi è "persona che crea cultura".

⁹⁵ Così L. BREGGIA, *Il tentativo di conciliazione e l'imparzialità del giudice*, in *Giur. Merito*, 2008, p. 571, §14.

TESTIMONIANZE DI *TRAINING* DI FUTURI GIURISTI AL TAVOLO DI MEDIAZIONE MULTI- E INTERCULTURALE

Rachele Beretta*

SOMMARIO: 1. *Introduzione.* 2. *Le competizioni internazionali di mediazione.* 3. *La variabile culturale nelle competizioni internazionali di mediazione: profili e dinamiche.* 4. *Le competizioni internazionali di mediazione: uno strumento per sviluppare la sensibilità inter-culturale?* 5. *Osservazioni conclusive: dalla multiculturalità all'interculturalità attraverso l'esperienza delle competizioni internazionali di mediazione.*

1. *Introduzione*

Nell'ultimo ventennio, grazie all'influenza dei modelli di insegnamento statunitensi, si è compreso il valore aggiunto dell'apprendimento attraverso l'esperienza pratica in ambito giuridico. Numerose istituzioni accademiche in Europa e nel mondo hanno arricchito la propria offerta formativa con formule di didattica innovativa basate sul principio *learning by doing* ('apprendere facendo') e instaurato collaborazioni con varie realtà professionali. Le principali modalità utilizzate per educare gli studenti alle dinamiche dei contesti professionali sono gli strumenti della *Clinic* e le *Moot Competition*.

La *Clinic* è una tipologia di didattica estremamente diffusa nelle *Law School* statunitensi e offre agli studenti la possibilità di svolgere un periodo di formazione professionale attraverso l'esperienza pratica, sotto la supervisione di un mentore in una struttura convenzionata, quale per esempio uno studio legale o un'organizzazione *non-profit*, arricchiti-

* *Alumna* dell'Università degli Studi di Trento, Facoltà di Giurisprudenza, LL.M. in *Negotiation & Dispute Resolution* presso la *Washington University in St. Louis*, *Ph.D. Candidate* presso la *University of Antwerp*.

ta da opportunità di autoanalisi e riflessione tra gli studenti della *Clinic* guidata dal docente.

Mentre le *Clinic* rientrano nel piano di offerta formativa degli atenei, le *Moot Competition* possono essere organizzate sia all'interno delle università sia da organizzazioni e associazioni professionali. Le *Moot Competition* sono simulazioni di procedure di soluzione delle controversie, attraverso metodi giudiziali o stragiudiziali, che consentono agli studenti di cimentarsi nell'applicazione di strumenti di diritto interno o internazionale.

Riconoscendo il valore didattico delle simulazioni, le principali istituzioni internazionali si sono mobilitate per organizzare periodicamente o sponsorizzare *Moot Competition* in varie aree del diritto, in particolare mediazione, negoziazione e arbitrato commerciali, sotto forma di competizioni studentesche. Nonostante le tipologie e le modalità con cui si svolgono le competizioni varino, le *Moot Competition* internazionali si differenziano dalle *Moot Competition* intra-universitarie e nazionali per la presenza di variabili culturali nell'interazione tra i partecipanti. Questo peculiare aspetto delle competizioni internazionali ha un impatto rilevante sull'esperienza degli studenti ma solleva, al contempo, alcune perplessità riguardo all'efficacia delle competizioni quale strumento di promozione e sviluppo della sensibilità interculturale.

Il presente contributo analizzerà la questione nel contesto delle competizioni internazionali di mediazione, condividendo gli spunti maturati da chi scrive grazie alla partecipazione a diverse competizioni internazionali nel ruolo di organizzatore e giudice, nonché alla luce dell'esperienza pluriennale nella preparazione di studenti alle competizioni internazionali di negoziazione e mediazione nell'ambito del progetto *Conflict Managers of Tomorrow* presso l'Università di Trento¹.

¹ Per una compiuta descrizione del Progetto si veda <https://conflict-managers.com/the-project/>.

2. *Le competizioni internazionali di mediazione*

Prima di affrontare le questioni legate ai profili culturali delle competizioni internazionali di mediazione, è bene fornire una panoramica su struttura e funzionamento delle stesse, accompagnata da una sintetica nota di contesto sulla preparazione degli studenti.

Sulla scorta del modello statunitense esportato dal *Program on Negotiation* di Harvard, le competizioni di mediazione rappresentano uno strumento educativo finalizzato a promuovere la cultura della mediazione e ad avvicinare gli studenti alla pratica di risoluzione del conflitto attraverso la simulazione di casi pratici.

La maggior parte delle competizioni prevede che due squadre, ciascuna formata da due studenti rispettivamente nel ruolo di parte e di avvocato, siedano al tavolo di mediazione per tentare di pervenire a un accordo avvalendosi di un mediatore. Entrambe le squadre ricevono una scheda informativa che illustra le circostanze fattuali della lite e le questioni legali oggetto di controversia. A ciascuna squadra di studenti è poi assegnata una scheda di informazioni riservate contenente indicazioni sugli interessi e gli obiettivi da perseguire al tavolo di mediazione.

Sulla base di tali informazioni, le squadre di studenti sono tenute a elaborare una strategia di mediazione per gestire efficacemente l'interazione con la controparte e il mediatore ai fini della risoluzione del conflitto. Generalmente, il ruolo di mediatore è svolto da professionisti del settore che – a titolo di volontari – facilitano il dialogo tra gli studenti, incrementando così il realismo della simulazione e il valore complessivo dell'esperienza formativa. Alcune competizioni, tuttavia, prevedono che anche il ruolo di mediatore sia rivestito da studenti, talvolta anche in modalità di co-mediazione.

La prestazione degli studenti è poi soggetta alla valutazione di giudici, ancora una volta professionisti del settore o accademici, che offrono consigli agli studenti in forma di *feedback* (riscontro). Il *feedback* è uno strumento estremamente utile poiché consente agli studenti di avere

una restituzione immediata circa la propria prestazione e ottenere preziosi spunti per una più efficace gestione del tavolo di mediazione².

Poiché le competizioni si svolgono in più fasi eliminatorie, gli studenti devono essere in grado di recepire e applicare prontamente il *feedback* ricevuto nella fase antecedente per migliorare la prestazione al tavolo di mediazione in quella successiva. Peraltro, ricevere *feedback* da giudici di diversa estrazione culturale e provenienza geografica espone gli studenti a una pluralità di prospettive, che riflettono la varietà di approcci alla mediazione riscontrabili nella pratica quotidiana.

La medesima modalità di simulazione seguita da *feedback* è impiegata nella preparazione degli studenti alle competizioni. Nell'ambito del progetto *Conflict Managers of Tomorrow*, per esempio, la preparazione degli studenti si fonda su tre pilastri fondamentali: (a) l'insegnamento tra pari, che consente agli studenti di assumere consapevolezza della propria prestazione attraverso l'autovalutazione e la riflessione collettiva; (b) il *learning by doing*, che facilita l'acquisizione di abilità e competenze attraverso la simulazione di casi pratici; (c) il lavoro di squadra, attraverso cui gli studenti maturano consapevolezza circa il valore delle competenze trasversali e della pluralità di punti di vista.

Tale impostazione didattica è modellata sul paradigma di svolgimento delle competizioni internazionali di mediazione e persegue il medesimo fine di avvicinare gli studenti alla pratica della risoluzione del conflitto transfrontaliero, in cui giocano un ruolo fondamentale la padronanza della lingua inglese e la consapevolezza delle dinamiche culturali.

Lo sviluppo di competenze linguistiche adeguate alla pratica internazionale non solleva particolari criticità: sarà sufficiente applicarsi ed

² Per un approfondimento sul tema del *feedback*, si vedano L. DE ROSA, *Real-life experience. At the Table of the ICC International Commercial Mediation Competition*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: Strumenti e tecniche. Dall'esperienza pratica alla costruzione di un metodo*, Trento, 2020, p. 195 ss., disponibile in accesso aperto all'indirizzo <https://iris.unitn.it/retrieve/handle/11572/269082/352090/Collana%20Quaderni%20della%20Facolt%C3%A0%2046.pdf>; C. MORA, *La prospettiva del mediatore e del valutatore nelle competizioni di mediazione nazionali ed internazionali*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *op. cit.*, p. 203 ss.

esercitarsi per acquisire il vocabolario e la precisione lessicale necessari a esprimersi compiutamente in contesti professionali.

La comprensione della variabile culturale, invece, appare maggiormente complessa, principalmente a causa delle difficoltà nel riprodurre le dinamiche multiculturali e interculturali della mediazione internazionale in sede di preparazione e durante le competizioni stesse. Di questi profili si dirà di seguito sotto diverse angolature.

3. La variabile culturale nelle competizioni internazionali di mediazione: profili e dinamiche

Premessa necessaria per affrontare il tema oggetto di questo contributo è la definizione del concetto di cultura. Nonostante vi siano molteplici interpretazioni, il presente scritto adotta la definizione elaborata da Geert Hofstede, che distingue i concetti di ‘cultura nazionale’ (*national culture*) come ‘la *forma mentis* collettiva propria di chi è cresciuto in un determinato Paese’ e ‘cultura organizzativa’ (*organizational culture*) come ‘la *forma mentis* collettiva che distingue i membri di una determinata organizzazione dagli altri’³.

Ai fini della presente riflessione sono inoltre rilevanti i concetti di ‘inter-cultura’ e ‘multi-cultura’. Mentre inter-cultura implica una comparazione tra differenti approcci e comportamenti propri di vari gruppi culturali, multi-cultura si riferisce all’interazione tra diversi gruppi culturali⁴. Nell’ambito delle procedure di risoluzione del conflitto, l’aggettivo ‘internazionale’ si riferisce generalmente all’impatto dei diversi sistemi giuridici, modelli economici e contesti politici; l’aggettivo ‘inter-

³ G. HOFSTEDE, G.J. HOFSTEDE, M. MINKOV, *Cultures and Organizations – Software of the Mind*, New York, 2010, p. 520. Il glossario fornito dagli Autori contiene, oltre al resto, le definizioni di “national culture: the collective programming of the mind acquired by growing up in a particular country” e “organizational culture: the collective programming of the mind that distinguishes the members of one organization from another”.

⁴ A.M. BULOW, R. KUMAR, *Culture and Negotiation*, in *International Negotiation*, 16, 2011, p. 350.

culturale', invece, attiene alle dinamiche nell'interazione tra membri di diversi gruppi culturali nazionali⁵.

Coinvolgendo studenti e professionisti di diversa estrazione e provenienza geografica, le competizioni internazionali di mediazione sono eventi in cui la componente multi- e interculturale si manifesta in varie forme.

La riflessione che segue avrà a oggetto due situazioni in cui l'influenza della componente culturale è particolarmente evidente e segnatamente:

(I) le interazioni tra le squadre di studenti e il mediatore al tavolo di mediazione;

(II) la *feedback* da parte dei giudici al termine della sessione di mediazione.

In entrambe le situazioni, i soggetti coinvolti si rapportano con individui appartenenti a varie culture nazionali, talvolta molto diverse tra loro, che compiono e interpretano le azioni attraverso le proprie 'lenti culturali'⁶ e la sensibilità maturata nel corso della propria esperienza. Durante le competizioni, gli studenti si trovano a interagire – sovente per la prima volta in assoluto – con propri pari e con professionisti provenienti da aree geograficamente e culturalmente lontane dai contesti con cui essi solitamente si misurano.

Nel corso della preparazione per le competizioni, infatti, gli studenti si confrontano essenzialmente con i propri compagni di università, ovvero con individui che condividono le medesime chiavi interpretative della realtà in quanto accomunati da un retroterra culturale (cultura nazionale) e da un percorso di formazione (cultura organizzativa) pressoché analoghi. Di qui la difficoltà nel replicare, durante la preparazione, le dinamiche culturali proprie delle competizioni internazionali di mediazione.

⁵ ID.

⁶ Trattando dell'impatto della cultura nelle interazioni umane, parlano di 'lenti culturali' M. LEBARON, *Transforming Cultural Conflict in an Age of Complexity*, in *Berghof Handbook for Conflict Transformation*, 1, Berlin, 2001, reperibile in <http://www.berghof-center.org>; J.A. GOLD, *ADR through a Cultural Lens: How Cultural Values Shape Our Disputing Processes*, in *Journal of Dispute Resolution*, 2005, p. 289 ss.

(I) Per quanto concerne l'interazione al tavolo di mediazione, la componente culturale influenza principalmente tre elementi: lo stile di negoziazione adottato dalle squadre di studenti, l'instaurazione di un clima di fiducia (*trust-building*) e l'interpretazione dei segnali verbali e non-verbali.

Riguardo allo stile di negoziazione, vi sono senz'altro canoni generalmente applicabili a individui che si sono formati in un determinato contesto culturale⁷. Le competizioni internazionali di mediazione, tuttavia, presentano ulteriori variabili che mettono in discussione i canoni individuati dagli studi di settore. Tra esse, vi è innanzitutto la cornice individuata dal regolamento delle competizioni, che solitamente promuove l'utilizzo del modello di negoziazione integrativa illustrato nel celebre testo di Roger Fisher, William Ury e Bruce Patton, *Getting to Yes*⁸, che restituisce i fondamenti del suddetto *Program on Negotiation* di Harvard.

Ai fini della competizione, dunque, mediatori e studenti sono indirizzati verso l'utilizzo di un approccio alla risoluzione del conflitto di derivazione nordamericano-occidentale, basato su esplorazione degli interessi, cooperazione tra le parti e ruolo facilitatore del mediatore⁹. Questa cornice individua una sorta di 'cultura organizzativa' condivisa che trascende le culture nazionali dei partecipanti.

Da un lato, la predisposizione di indicazioni sull'approccio da utilizzare al tavolo di mediazione introduce un elemento artificioso nella mediazione, attenuando l'impatto della variabile culturale sulla condotta delle parti e del mediatore al tavolo e dettando una sorta di *standard* cui i partecipanti sono tenuti a conformarsi per assicurare il proficuo

⁷ Sul punto si rinvia a S. TONIOLO, *La comunicazione al tavolo di mediazione. Profili cross-culturali*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *op. cit.*, p. 135 ss.

⁸ R. FISHER, W. URY, B. PATTON, *Getting to Yes*, New York, 2011.

⁹ È questo il modello di c.d. 'negoziazione integrativa' (o *win-win*), basata sulla cooperazione e sulla risoluzione reciproca dei problemi per incrementare le risorse a disposizione pervenendo così a un risultato soddisfacente per tutte le parti coinvolte. Tale approccio si contrappone al modello di 'negoziazione distributiva' (o *win-lose*), in cui le parti competono per aggiudicarsi le risorse disponibili a scapito dell'altrui interesse. Per un approfondimento sul tema nel contesto delle competizioni di mediazione, v. S. DALLA BONTÀ, in ID. (a cura di), *op. cit.*, p. 36-37; R. BERETTA, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *op. cit.*, p. 42-43.

svolgimento della mediazione simulata. Dall'altro, ciò agevola i partecipanti rimuovendo differenze potenzialmente inconciliabili e fornendo loro una base 'culturale' comune su cui impostare il dialogo al tavolo di mediazione¹⁰.

D'altro lato, è bene sottolineare che provenienza geografica e nazionalità non implicano necessariamente l'adesione ai valori propri di una determinata cultura o del soggetto medio proveniente da una certa area geografica. Cultura e sensibilità culturale, in riferimento agli individui, sono determinate anche dalle interazioni e dalle esperienze maturate nel corso della formazione personale e professionale. Per esempio, un mediatore internazionale con esperienza in diversi contesti e realtà culturali disporrà di una molteplicità di chiavi interpretative da applicare a seconda della situazione. Non diversamente, uno studente che abbia vissuto o si sia formato in diversi Paesi avrà interiorizzato o – quanto meno – acquisito consapevolezza dei tratti culturali propri di tali contesti.

La comprensione degli aspetti culturali dell'interazione è strettamente connessa alla possibilità di instaurare un clima di fiducia al tavolo di mediazione (*trust-building*), nonché alla capacità di interpretare correttamente gli elementi verbali e non-verbali della comunicazione¹¹. In estrema sintesi, si è più propensi a dare fiducia in contesti noti e familiari.

Per la maggior parte degli studenti il tavolo di mediazione non rappresenta certo un contesto familiare, tanto più quando l'interazione avviene in una lingua straniera e tra individui che interpretano le dinamiche relazionali attraverso una sensibilità culturale differente. Questa caratteristica delle competizioni internazionali di mediazione è difficilmente replicabile durante la preparazione nelle aule universitarie: gli

¹⁰ Vari studi hanno rilevato che differenze nello stile di negoziazione proprio delle varie culture sfociano spesso in situazioni di stallo, che possono essere superate solo grazie alla conoscenza della variabile culturale e alla capacità di adattare lo stile di negoziazione alle circostanze. Sul punto, v. R.D. LEWIS, *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*, Boston, 2006; J. BARKAI, *What's a Cross-cultural Mediator to Do? A Low-context Solution for a High-context Problem*, in *10 Cardozo Journal of Conflict Resolution* (2008), p. 44.

¹¹ Sul punto, v. E. CAMPI, *Fare la differenza al tavolo di mediazione. La comunicazione efficace*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *op. cit.*, p. 123.

studenti sono spesso compagni di corso, amici nel quotidiano e perciò inevitabilmente indotti a riporre fiducia nella bontà delle intenzioni e nella trasparenza dei propri pari, anche nel contesto di una mediazione simulata.

Nel corso delle competizioni, invece, gli studenti si confrontano con estranei, sia nell'accezione di persone esterne alla propria cerchia di conoscenze, sia nel senso di persone portatrici di una pluralità di approcci, chiavi interpretative e modi di comunicare estranei alla realtà con cui gli studenti normalmente si rapportano. A livello di comunicazione, la questione è particolarmente complessa e non può essere approfondita in questa sede. Basti qui osservare come l'interpretazione del linguaggio verbale e non-verbale possa risultare ostica in casi in cui le parti al tavolo di mediazione non condividano il medesimo codice di comunicazione. Per quanto concerne il linguaggio non-verbale, la non-universalità dei gesti e delle espressioni facciali può indurre le parti a trarre conclusioni affrettate rispetto alla bontà delle altrui intenzioni o generare fraintendimenti in merito all'attribuzione di significato dei messaggi verbali. Banalmente, anche l'utilizzo equivoco di determinate espressioni in lingua inglese può creare situazioni di stallo e incomprensioni con ripercussioni sulle dinamiche interpersonali al tavolo di mediazione¹².

(II) Difficoltà nella comunicazione, generalmente, non insorgono al momento del *feedback* da parte dei giudici al termine della mediazione simulata. Nel ricevere e analizzare il *feedback* dei giudici, tuttavia, gli studenti devono tenere in considerazione le 'lenti culturali' attraverso cui la prestazione al tavolo di mediazione è stata osservata e valutata.

Sia nell'esercizio della professione sia nell'ambito delle competizioni, i giudici si sono confrontati e hanno potuto osservare l'approccio alla mediazione di individui di diversa estrazione, il che consente loro

¹² In un *video-tutorial* destinato ai futuri partecipanti alle competizioni internazionali di mediazione, si fa l'esempio di un'incomprensione generata dall'utilizzo del termine *tattoo* da parte di due squadre di studenti non madrelingua inglese. L'equivoco era sorto dal diverso significato attribuito al vocabolo, interpretato da una squadra come 'logo stampato' e dall'altra come 'tatuaggio'. Il video è disponibile al seguente indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=PyLiMDQBc5o&list=PL44-i4pS69vxFi1KoHKGgDejuhYGrdODU&index=3>, min. 1:34.

di esaminare le dinamiche al tavolo di mediazione con maggiore cognizione e decifrare segnali verbali e non-verbali che possono risultare difficilmente interpretabili agli studenti. Grazie alla loro esperienza, i giudici hanno la capacità di comprendere a fondo l'influenza che la variabile culturale svolge al tavolo di mediazione e di fornire agli studenti, attraverso il *feedback*, i necessari strumenti per rilevare tali dinamiche e maturare progressivamente consapevolezza a riguardo.

4. Le competizioni internazionali di mediazione: uno strumento per sviluppare la sensibilità inter-culturale?

Per la loro peculiare struttura, le competizioni internazionali di mediazione costituiscono un valido strumento per favorire la conoscenza del 'culturalmente diverso' e acquisire consapevolezza delle proprie 'lenti culturali' e dei limiti da esse derivanti. Tuttavia, il fatto che si tratti di mediazioni simulate, in cui i partecipanti si conformano a specifiche istruzioni, solleva alcune perplessità riguardo all'effettiva capacità dello strumento di favorire lo sviluppo di una sensibilità interculturale.

Due aspetti, in particolare, appaiono problematici. Il primo è legato all'introduzione di elementi di diversità culturale artificiosi all'interno dei casi oggetto di simulazione, mentre il secondo riguarda l'adozione del modello nordamericano di negoziazione integrativa.

Per quanto riguarda il primo dei due aspetti sopra menzionati, sovente le istruzioni dei casi simulati richiedono espressamente agli studenti di 'entrare nel personaggio' e impersonare soggetti con valori culturali, usi e tradizioni inventati ad arte dall'autore del caso. Questi tratti culturali rientrano nella caratterizzazione delle parti che gli studenti sono tenuti a rappresentare al tavolo di mediazione e costituiscono una variabile culturale 'fittizia' che si inserisce nelle dinamiche della mediazione.

Il fatto che gli studenti siano tenuti ad assumere il ruolo di parti con tratti culturali diversi dai propri è teso a favorire lo sviluppo di una sensibilità verso il culturalmente diverso e a inserire la variabile culturale in contesti che altrimenti ne sarebbero privi (si pensi, per esempio, a una simulazione di mediazione in cui tutti i presenti provengono dallo

stesso Paese e si sono formati nella medesima università). La variabile culturale introdotta ad arte dagli autori dei casi, tuttavia, non può che innestarsi sul sostrato di cultura nazionale proprio degli studenti e sulla cultura organizzativa data dall'adesione ai valori della negoziazione integrativa.

Quest'ultimo aspetto, come accennato sopra, delinea un quadro di principi condivisi per la sessione di mediazione, rimuovendo potenziali fonti di stallo che altrimenti ne impedirebbero il proficuo svolgimento. L'adozione del modello di negoziazione integrativa, pur avendo il vantaggio di favorire la cooperazione tra le parti, presenta il rischio di rimuovere radicalmente le dinamiche legate alla presenza di diversi approcci alla mediazione propri delle culture dei soggetti coinvolti.

La scelta di utilizzare e promuovere il modello di negoziazione integrativa relega, dunque, l'influenza della variabile culturale in mediazione ad alcuni aspetti della comunicazione verbale e non-verbale (spesso contaminati dalla variabile culturale 'fittizia' di cui sopra), sopprimendone o attenuandone significativamente l'influenza sullo stile di negoziazione adottato dalle parti, nonché sull'approccio del mediatore alla gestione del conflitto. Ciò riduce significativamente l'esposizione degli studenti alle dinamiche proprie della 'vera' mediazione multiculturale, in cui le parti – pur avendo la possibilità di designare un mediatore in grado di comprendere i valori culturali rappresentati al tavolo di mediazione – spesso devono confrontarsi con approcci alla mediazione diametralmente opposti rispetto ai propri¹³.

Parimenti, sembra prevalere l'assunto – discutibile – che il modello di negoziazione integrativa costituisca l'approccio maggiormente efficace alla risoluzione del conflitto¹⁴. Nel contesto delle competizioni

¹³ Vari autori hanno illustrato modelli alternativi di risoluzione del conflitto propri di culture non occidentali e fondati su principi diversi da quelli caratterizzanti la negoziazione integrativa. Cfr., per tutti, M. BRIGG, *Mediation, Power, and Cultural Difference*, in *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 2003, p. 287 ss; N. ANTAKI, *Cultural Diversity and ADR Practices in the World*, in J.C. GOLDSMITH, A. INGEN-HOUSZ, G.H. POINTON (eds.), *ADR in Business: Practice and Issues across Countries and Cultures*, Alphen aan den Rijn, 2006; M. DAVIES, *Conflict Resolution in Asia: Mediation and Other Cultural Models*, in *Pacific Affairs*, 92, 2019, p. 551 ss.

¹⁴ Le regole e i criteri di valutazione delle principali competizioni internazionali di mediazione, d'altronde, mirano a favorire l'utilizzo di modelli di negoziazione integra-

internazionali di mediazione, gli studenti familiarizzano con tale approccio alla mediazione e imparano a gestire le dinamiche – incluse le dinamiche culturali – entro tale cornice. Le stesse istituzioni che organizzano le principali competizioni internazionali di mediazione si sono interrogate sulla scelta di adottare il modello di negoziazione integrativa, in particolare in relazione alla capacità dello stesso di incentivare e favorire lo sviluppo della sensibilità verso il culturalmente diverso¹⁵.

Le competizioni internazionali di mediazione prevedono l'assegnazione di vari premi speciali, tra i quali figura spesso un riconoscimento alla squadra che ha saputo cogliere e gestire al meglio le differenze culturali al tavolo di mediazione. I casi da simulare, tuttavia, sono molto eterogenei e possono presentare o meno la variabile culturale 'fittizia' di cui si è discusso sopra. Inoltre, vi è il filtro del modello di negoziazione integrativa, i cui canoni forniscono i parametri di riferimento per la valutazione della prestazione degli studenti¹⁶. Tutto ciò rende difficile apprezzare se gli studenti abbiano effettivamente maturato una sensibilità interculturale, intesa come sensibilità verso differenti culture na-

tiva. Si vedano, a titolo esemplificativo, le regole e i criteri di valutazione della *ICC International Commercial Mediation Competition* (<https://cms.iccwbo.org/content/uploads/sites/3/2021/09/2022-icc-mediation-competition-rules.pdf>), della *IBA-VIAC Mediation & Negotiation Competition* (regole <https://www.cdrcvienna.org/wp/wp-content/uploads/2021/11/CDRC-Rules-2022.pdf> e criteri di valutazione: <https://www.cdrcvienna.org/wp/wp-content/uploads/2016/11/Mediation-Scoring-Sheet-2017.pdf>) e dell'*Asia-Pacific Commercial Mediation Competition* (<https://disputescentre.com.au/wp-content/uploads/2021/06/RULES-APCMC-2021.pdf>).

¹⁵ G. BOND, *Mediation and Culture: The Example of the ICC International Commercial Mediation Competition*, in *Negotiation Journal*, 2013, p. 317. L'Autore riporta parte del testo della richiesta rivolta a esperti del settore dall'*International Chamber of Commerce* – istituzione organizzatrice della *International Commercial Mediation Competition* – di effettuare ricerche sul tema della diversità culturale in rapporto alle regole della Competizione: "Throughout the previous years, it has become clear that university teams from Anglo-Saxon countries are generally more successful in the Mediation Competition. Therefore, the question arises whether the claim that the Mediation Competition fosters and increases cultural awareness and the celebration of diversity in international mediation holds true or whether a very specific 'American-British' mediation model (what would this model look like?) is the only one which is finally regarded as 'successful'".

¹⁶ Cfr. *supra* a nota 9.

zionali e approcci al tavolo di mediazione, che si presti a essere applicata in contesti non simulati.

5. Osservazioni conclusive: dalla multiculturalità all'interculturalità attraverso l'esperienza delle competizioni internazionali di mediazione

Dalle riflessioni sinora svolte, pare a chi scrive che la domanda ‘le competizioni internazionali di mediazione favoriscono lo sviluppo di una sensibilità interculturale?’ possa trovare risposta affermativa, pur a fronte di dovute precisazioni.

Nonostante le competizioni internazionali di mediazione siano contesti multiculturali, poiché riuniscono individui appartenenti a diverse culture nazionali, focalizzare in esse l'attenzione esclusivamente su *forma mentis* e valori propri della cultura dei partecipanti appare riduttivo. Innanzitutto, è d'obbligo un *caveat* riguardo all'identificazione di categorie rigide basate sulla nazionalità o su binomi quali c.d. ‘culture ad alto contesto’ e ‘culture a basso contesto’¹⁷: né la cultura né gli individui sono concetti monolitici, ma sono soggetti a continua evoluzione e all'influenza di diversi contesti. Ciò è tanto più evidente nell'ambito delle competizioni internazionali di mediazione, in cui la quasi totalità dei partecipanti – siano essi studenti o professionisti – si sono formati e hanno maturato esperienze in diverse parti del mondo, assumendo una serie di tratti culturali tradizionalmente non associati al gruppo nazionale di appartenenza.

In secondo luogo, è necessario considerare proprio il contesto delle competizioni internazionali di mediazione, i cui tratti distintivi interagiscono con e si innestano su variabili culturali introdotte dai partecipanti. Si è in precedenza osservato come le regole e i criteri di valutazione creino una sorta di ‘cultura organizzativa’ condivisa da tutti i parteci-

¹⁷ L'antropologo statunitense Hall ha differenziato tra culture ad alto contesto (*high context cultures*) e culture a basso contesto (*low context cultures*). L'idea sottesa a tali categorie è che vi siano culture (a basso contesto) nelle quali tutto il significato è incluso nel messaggio ed esplicitato attraverso la comunicazione e culture (ad alto contesto) in cui gran parte del significato è affidato al sottinteso e alla comunicazione non verbale. Si v. E.T. HALL, *Beyond Culture*, New York, 1977.

panti, che tendono a conformare i propri comportamenti a determinati *standard* e approcci alla mediazione, riducendo così l'impatto dei tratti culturali nazionali sulle dinamiche al tavolo di mediazione. Pur attenuata e talvolta modificata dalla necessità di attenersi alle regole e alle informazioni del caso, la cultura nazionale si manifesta comunque al tavolo di mediazione nelle attese, nel modo di comunicare e nei valori espressi dai partecipanti.

Le peculiarità del sistema delle competizioni internazionali di mediazione non permettono di acquisire una sensibilità inter-culturale, intesa come conoscenza dei valori e dei tratti culturali generalmente riconducibili a una certa cultura nazionale, ma consentono ai partecipanti di acquisire consapevolezza di particolari dinamiche interculturali all'interno di uno specifico contesto e della medesima 'cultura organizzativa'. In questo senso, le competizioni internazionali di mediazione favoriscono lo sviluppo della sensibilità interculturale attraverso l'interazione tra individui che, pur avendo diversa estrazione e provenienza geografica, non per ciò solo possono considerarsi rappresentanti delle proprie culture nazionali come tradizionalmente inquadrare dagli studi di settore.

Le competizioni internazionali di mediazione diventano così strumento di promozione di una nuova forma di multiculturalità, non replicabile nelle aule universitarie, che riflette le caratteristiche di una generazione di futuri professionisti destinati a confrontarsi con una realtà complessa e sempre più cosmopolita, in cui sembrano sfumare le distinzioni legate all'identità culturale nazionale.

STRUMENTI PER INTENDERSI: DALLA COMUNICAZIONE MULTICULTURALE ALLA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

*Silvia Toniolo**

SOMMARIO: 1. Introduzione. 2. Una questione di “Weltanschauung”: da multiculturale a interculturale. 3. Creare ponti. 4. L’approccio contestuale. 5. Comuniciamo con il linguaggio verbale, non-verbale, para-verbale e... con la lingua del silenzio. 6. Comunicare tra culture ad alto e a basso contesto. 7. Il saluto e considerazioni finali.

1. Introduzione

Allenare uno stile comunicativo consapevole, aperto alle sfide che contesti multiculturali inevitabilmente comportano, implica, da un lato, l’autoconsapevolezza del nostro retroterra culturale, (ri)conoscendone i valori impliciti che caratterizzano il cosiddetto “linguaggio silente”¹; dall’altro, la volontà di metterci in relazione costruttiva nei confronti di interlocutori provenienti da contesti linguistico-culturali diversi dal nostro, in maniera aperta e più libera possibile da (pre)giudizi distortivi².

* Docente di Lingua tedesca presso il Centro Linguistico di Ateneo dell’Università degli Studi di Trento, traduttrice e formatrice in comunicazione interculturale.

¹ Per una panoramica sull’impatto della lingua silente sulla comunicazione v. E.T. HALL, *The Silent Language*, New York, 1959; ID., *The Hidden Dimension*, New York, 1966; ripresa successivamente da J.W. SALACUSE, *The Global Negotiator: Making, Managing and Mending Deals Around the World in the Twenty-First Century*, New York, 2003, p. 90, che paragona la cultura implicita al “linguaggio silente” che gli appartenenti a una stessa comunità condividono.

² I cosiddetti *bias cognitivi* sono “scorciatoie mentali” o meccanismi di pensiero automatici non fondati su processi razionali. Trattasi perciò di costrutti basati su percezioni errate, utilizzate per prendere decisioni senza un necessario impegno razionale, nonché di errori cognitivi che, nel tempo, diventano (pre)giudizi, rispetto a situazioni di cui non si è mai fatta esperienza, a interlocutori mai conosciuti o contesti mai vissuti. Su

È proprio nella volontà di creare un'interazione dinamica che avviene il passaggio da una visione del mondo multiculturale a una interculturale.

Nella consapevolezza che né la cultura né gli individui sono concetti monolitici e monodimensionali, il contenuto del presente contributo verte sull'impatto del "linguaggio silente" nella comunicazione, che va innanzitutto (ri)conosciuto e la cui gestione va allenata, poiché è essenziale per chi agisce e interagisce a livello internazionale. Si tratta di un tema di studio e sensibilizzazione del Progetto "Conflict Managers of Tomorrow"³, di cui chi scrive è parte.

Le riflessioni qui presentate esplicitano peraltro i riferimenti teorici su cui si sono basati gli studi di chi scrive presso l'Istituto per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste e si basano sull'esperienza di ulteriore formazione e lunghi soggiorni all'estero come sul lavoro quotidiano svolto presso il Centro Linguistico dell'Università di Trento.

2. Una questione di "Weltanschauung": da multiculturale a interculturale

I concetti "multiculturale" e "interculturale" vengono spesso usati come sinonimi, mentre non lo sono perché basati su due visioni del mondo differenti. Possiamo vivere in un contesto multilingue, essere fluenti in più lingue, senza aver tuttavia sviluppato un'identità consapevolmente interculturale. Multiculturale è, di fatto, la fotografia della società in cui viviamo e nella quale sono compresenti lingue e culture differenti rispetto alla nostra⁴. Tale dato di fatto non implica tuttavia una nostra scelta o volontà di interazione. La prospettiva cambia solo quando decidiamo di accettare la sfida di aggiornare la "gradazione del-

cui v. G. MOTTA <https://www.giuseppemotta.it/bias-cognitivi-ovvero-come-i-pregiudizi-influiscono-sul-ragionamento/>.

³ Per una compiuta descrizione del Progetto si veda <https://conflict-managers.com/the-project/>.

⁴ Multiculturale e interculturale, sono termini spesso usati come sinonimi in realtà non lo sono, tale distinzione terminologico-concettuale non è dunque soltanto formale o un cavillo degli interculturalisti ma sostanziale, poiché ciascun termine presuppone una specifica visione del mondo. Descrivono con puntualità tali concetti P. BALBONI, F. CAON, *La comunicazione interculturale*, Venezia, 2018.

le lenti” con cui leggiamo il mondo, per relativizzarne i significati e per metterne a fuoco nuovi⁵, con la volontà di entrare in un’interazione rispettosa e dinamica tra culture e persone che le popolano.

Interculturale è pertanto un atteggiamento, voluto e consapevole, in continuo divenire, che caratterizza ogni persona e ogni professionista nel momento in cui decidono di relazionarsi, in un processo di ampliamento della propria *Weltanschauung*⁶ – visione e percezione di noi stessi e del mondo – mettendosi in relazione con chi proviene da culture con sistemi valoriali diversi propri.

L’iniziale disorientamento, detto anche *shock* culturale, può essere un momento importante in cui, grazie alla “collisione” temporanea con quanto ancora non conosciamo, il potenziale scontro ci porta a un successivo incontro proficuo per le parti. Se l’iniziale disorientamento viene vissuto con un atteggiamento rispettoso, non giudicante, libero da pericolosi (pre)concetti discorsivi, in cui la lingua come strumento di comunicazione è “soltanto” la punta dell’*iceberg*⁷, inizia un processo di

⁵ Molti studiosi parlano di “relativismo culturale” contrapponendolo all’etnocentrismo: il concetto per cui si guarda alle altre culture con la lente e i preconetti tipici della nostra. Il relativismo culturale ha lo scopo di individuare l’esistenza di principi comuni tra persone che appartengono a culture diverse con lo scopo di riconoscere nella molteplicità culturale e nelle differenze della pari importanza di tutti gli usi e costumi (o culture) nell’organizzazione della società umana.

⁶ Il termine esprime un concetto fondamentale nella filosofia tedesca. Non è letteralmente traducibile in italiano perché trattasi di un termine culturale che non può venir tradotto con un’unica parola che ne definisca appieno il significato. Esso esprime un concetto che può venir restrittivamente tradotto con “percezione del mondo” o “visione del mondo”. Il termine lasciato volutamente in lingua tedesca compare in testi di diritto, storia, filosofia, arte e letteratura: v. E. CAMPI, S. TONIOLO (a cura di), *Cittadini del mondo si diventa*, Rovereto, 2019, *passim*.

⁷ Parla di metafora dell’*iceberg*, l’antropologo E.T. HALL, *Beyond Culture*, New York, 1976, *passim*, esemplificando con tale immagine il concetto di cultura esplicita e implicita. Secondo tale modello ciascun parlante porta in sé linguisticamente due livelli del proprio contesto culturale: esplicito e implicito. Il livello esplicito, la punta dell’*iceberg*, è la parte visibile, che si manifesta nella comunicazione verbale, non verbale, para-verbale. Il livello implicito, la parte sommersa dell’*iceberg*, è la più caratterizzante di una cultura, ne rappresenta il “linguaggio silente”, determinante quando si comunica tra culture, che sottende: (1) *Power distance* (percezione della gerarchia); (2) *Individualism/collectivism* (stile individualista/appartenenza a un gruppo); (3) *Masculinity/fem-*

(ri)attribuzione di significati che arricchirà la nostra *forma mentis*, rendendola più empatica e ricettiva rispetto all'alterità.

In quest'ottica, comunicare con consapevolezza e responsabilità interculturale significa sì disporre dello strumento linguistico, ma soprattutto della comprensione di regole implicite, rispettando sistemi valoriali e il relativo "linguaggio silente", diverso dal nostro.

3. Creare ponti

Partendo dalla consapevolezza che con ogni atto comunicativo trasmettiamo, implicitamente, molto più di quello che le parole dicono, una pur eccellente padronanza linguistica – se non fondata su una profonda competenza culturale – non è veicolo di comprensione reciproca. Ci esprimiamo sì, infatti, con le parole della lingua franca⁸ che decidiamo di adottare, ma anche (secondo molti studiosi)⁹ soprattutto con il linguaggio non-verbale e para-verbale, quindi con la voce, la gestualità, nonché comunichiamo anche con il 'non-detto', influenzati dai valori impliciti, dal "linguaggio silente" della nostra cultura di provenienza.

inity (inclinazione al maschile, ai risultati; inclinazione al femminile, all'inclusione al benessere aziendale, alla relazione e alla percezione della parità di genere); (4) *Uncertainty avoidance* (percezione del rischio e avversione all'incertezza); (5) *Indulgence versus restraint*; (6) *Long-term orientation versus short-term orientation* (Orientamento a lungo termine contrapposto all'orientamento a breve termine).

⁸ Per lingua franca si intende una lingua veicolare, usata come strumento di comunicazione internazionale o comunque fra persone di differente lingua madre e contesto culturale di provenienza. Per un approfondimento sul tema, si veda E. CAMPI, *Fare la differenza al tavolo di mediazione* e S. TONIOLO, *La comunicazione al tavolo di mediazione. Profili cross-culturali*, in S. DALLA BONTÀ (a cura di), *Le parti in mediazione: Strumenti e tecniche. Dall'esperienza pratica alla costruzione di un metodo*, Trento, 2020, p. 123 ss., disponibile in accesso aperto all'indirizzo <https://iris.unim.it/retrieve/handle/11572/269082/352090/Collana%20Quaderni>.

⁹ Veniamo prima "visti" poi "ascoltati". Sono molti gli studiosi che concordano sul fatto che dall'80% al 90% dell'informazione che riceviamo viene comunicata non solo non-verbalmente, ma si verifica al di fuori della nostra consapevolezza. Lo evidenziano M. ARGYLE, *Il corpo e il suo linguaggio: studio sulla comunicazione non verbale*, Bologna, 1984; P. BALBONI, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, 1999.

Non esserne consapevoli può compromettere la riuscita dello stesso (buon) intento comunicativo.

Il rischio in cui incorre chi non dispone di tale consapevolezza è di non riuscire a instaurare un clima di lavoro basato sulla fiducia, trascurando l'ascolto attivo reciproco a causa di interferenze – i “rumori” di natura culturale – che bloccano a “metà del ponte” il passaggio del messaggio, poiché è stata compromessa la relazione di fiducia¹⁰ tra emittente – cioè chi formula il messaggio – e ricevente.

Il presupposto per la riuscita dell'interazione è condizionato più che dalla gestione della lingua in sé, dalla conoscenza e dalla consapevolezza di valori reciproci sottesi, dalla gestione del detto e del non detto, dal linguaggio verbale e non-verbale, dagli argomenti tabù, dai tempi, modi e spazi che variano nella loro percezione da cultura a cultura, da contesto a contesto.

4. *L'approccio contestuale*

Nel 1923 l'antropologo Malinowski introdusse una visione situazionale/contextuale della lingua che a suo tempo fu dirompente e innovati-

¹⁰ Per una sistematica della teoria della comunicazione v. P. WATZLAWICK, J.H. BEAVIN, D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi*, Roma, 1971. Nell'approccio pragmatico relazionale Watzlawick (Villach, 25 luglio 1921 - Palo Alto, 31 marzo 2007), psicologo e filosofo austriaco naturalizzato statunitense, formula i cosiddetti assiomi della comunicazione: (1) L'impossibilità di non-comunicare, (2) I livelli comunicativi di contenuto e di relazione, (3) La punteggiatura della sequenza di eventi, (4) La comunicazione numerica e analogica, (5) L'interazione complementare e simmetrica. Ai fini del presente contributo sono di particolare interesse gli assiomi (1) e (2). Il primo “Man kann nicht nicht kommunizieren” con la voluta doppia negazione, solitamente non usata nella lingua tedesca, evidenzia l'impossibilità di non-comunicare, secondo tale assioma si comunica sempre, anche involontariamente, con i gesti, con lo sguardo, con il silenzio. Il secondo “Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei Letzterer den Ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist” poggia sulla rilevanza della “relazione” (di fiducia) che prevale sul contenuto per riuscire a comunicare in maniera efficace.

va.¹¹ Egli intuì che per rendere comprensibili la cultura, le abitudini e il linguaggio di popolazioni delle isole Trobriand in Melanesia a lettori di lingua inglese era necessario collocarle all'interno di un ampio contesto, fornendo ai lettori informazioni relative agli usi, costumi e abitudini di tali popolazioni. Il contesto culturale era dunque tutto il retroterra – *the total cultural background in which a text unfolds*¹² – di informazioni riguardanti la storia, le abitudini e la tradizione riguardanti tali popolazioni in cui era stata inserita la particolare situazione a cui si stava facendo riferimento, ovvero il “contesto situazionale”, rappresentata dall'ambiente semiotico all'interno del quale le persone appartenenti a un sistema sociale si scambiano i significati.

L'attualità del pensiero di Malinowski è evidente. In ogni contesto di incontro tra parlanti provenienti da culture diverse si incontrano non soltanto segni e codici linguistici ma, come anticipato, soprattutto *Weltanschauungen* – visioni del mondo – differenti tra di loro. Conoscerle e sapere gestire abilmente il loro incontro è indubbiamente una competenza chiave per ogni professionista a tavoli a vocazione internazionale.

5. *Comunichiamo con il linguaggio verbale, non-verbale, para-verbale e... con la lingua del silenzio*

La convergenza tra i vari canali della comunicazione *verbale* (la scelta lessicale), *non-verbale* (il linguaggio del corpo e la prossemica, ossia la consapevolezza della gestione della vicinanza spaziale agli interlocutori, l'espressione del volto, la gestualità, il silenzio), *para-verbale* (il tono della voce, la frequenza delle parole, il ritmo) è essenziale

¹¹ Così B. MALINOWSKI, *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, London, 1922 e ID., *The sexual life of savages in north-western Melanesia, An ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*, New York, 1929, introdusse il concetto di contesto culturale costituito da usi, costumi e tradizioni, per comprendere una lingua soprattutto nella sua dimensione “silente”.

¹² Cfr. a riguardo D. KATAN, *Translating across cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*, Trieste, 1999, *passim*.

affinché il nostro messaggio risulti efficace e non generi fraintendimenti. Tale convergenza è anch'essa influenzata dai filtri culturali di ciascun interlocutore.

Quanto al *canale verbale*, la scelta delle parole è cruciale in ogni cultura, soprattutto in quelle più formali. Si prenda per esempio un interlocutore statunitense che, pensando di mostrarsi amichevole, chiama il collega tedesco per nome di battesimo, cosa poco usuale nei paesi germanofoni. Ne segue l'imbarazzo dell'interlocutore, che sorride in silenzio, mentre il collega statunitense interpreta il sorriso come un segnale di approvazione del suo comportamento. E così il disagio interculturale continua.

Un altro esempio riguarda l'uso dei tempi verbali. Nella cultura araba vi è una certa reticenza a usare il tempo futuro, in quanto il futuro è nelle mani di Dio, di qui l'espressione "inshallah", che non è solo un modo di dire, come può pensare un parlante europeo, ma che risponde a una necessità religiosa di riconoscere che il futuro non dipende dagli esseri umani. L'uso (dalla prospettiva europea) di un "futuro" può risultare persino a chi provenga da una cultura araba blasfemo.

Nella comunicazione *non-verbale* l'interpretazione si complica ulteriormente poiché sono numerosi i gesti che, in alcune culture sono innocui, mentre in altre possono generare fraintendimenti, se non addirittura riscontri negativi¹³.

In occasione di un tavolo di lavoro internazionale, il linguaggio del corpo, la mimica facciale, lo sguardo stesso sono soggetti a numerose variabili interpretative. Uno sguardo può favorire la sincronizzazione degli interventi dei partecipanti all'interazione, può veicolare informazioni di *feedback*, può indicare l'inizio o la fine della presa di parola; può tuttavia anche generare fraintendimenti, quando supponiamo, magari inconsciamente, che lo sguardo sia portatore dello stesso significato in ogni cultura.

In Occidente guardare l'interlocutore negli occhi è in genere ritenuto un segno di franchezza; in molte culture altre, per esempio in estremo Oriente o nei paesi arabi, invece, fissare una persona dritta negli occhi

¹³ Per approfondimenti a tal proposito E. HALL, *La dimensione nascosta*, Milano, 1968, *passim*.

può comunicare una mancanza di rispetto e sfida. Gli occhi abbassati, quasi chiusi in una fessura, in Europa significano disattenzione, mentre in Giappone possono rappresentare una forma di rispetto, per esempio verso chi sta facendo una conferenza: si comunica che l'attenzione è massima, che non si vuol correre il rischio di distrarsi.

In molte culture del Mediterraneo orientale, alzare gli occhi al cielo e i gesti della mano spesso sottolineano o sostituiscono le parole. Essi, tuttavia, assumono diversi significati a seconda della cultura, esattamente come il lessico che cambia di lingua in lingua come il significato dei gesti.

Anche il comportamento prossemico, cioè la vicinanza fisica e la posizione dei parlanti nello spazio, segue regole implicite che possono cambiare in base alla cultura di appartenenza. Esso è strettamente legato alla relazione fra gli individui che comunicano in un preciso *setting* fisico¹⁴.

Non da ultimo l'aspetto sonoro della voce è il primo a essere percepito e a venire interpretato in modo inconsapevole e automatico.

Parlare ad alta voce, in Italia e in tutte le culture mediterranee, può indicare molto spesso partecipazione e coinvolgimento, ma è sgradito in altri paesi del Nord Europa e in Oriente, dove prevale la tendenza a parlare pacatamente, se non addirittura di sussurrare. Anche il sovrapporsi delle voci, dall'interruzione vera e propria al semplice prendere il proprio turno mentre l'interlocutore sta ancora concludendo la sua frase, varia al variare del contesto culturale. Le culture mediterranee accettano la sovrapposizione, considerandola talvolta generatrice di nuovi significati, mentre in quasi tutte le altre è una scortesie. I paesi nordeuropei, o germanofoni, la cui struttura della lingua impone di ascoltare fino all'ultimo elemento frasale, visto che il completamento del verbo spesso risiede proprio alla fine della frase, si trovano in imbarazzo in occasione di sovrapposizione di turni di parola.

Un'ultima riflessione meritano le pause di silenzio.

Il rifiuto del silenzio è tipico di molte culture mediterranee, che lo vivono con disagio e cercano in tutti i modi di riempirlo di *small talks*:

¹⁴ Una curiosa lettura sul linguaggio non-verbale nella comunicazione interculturale: italiani e romeni a contatto viene fornita da M. MINASCURTA in <https://www.unistra.fr/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2016-3-145.p.pdf>.

“logorroico” viene percepito l’interlocutore da culture a basso contesto, che apprezzano invece momenti di “silenzio” per dimostrare quanto sia degna di riflessione l’ultima frase o la domanda pronunciata dall’interlocutore prima della risposta. Non esserne consapevoli può portare al (pre)giudizio per cui l’interlocutore non ha capito e nel riprendere la parola si crea così una *gaffe* interculturale: l’interlocutore che vede rifiutato il proprio silenzio che voleva significare “rispetto”¹⁵.

6. *Comunicare tra culture ad alto e a basso contesto*

Per approfondire le dinamiche che intercorrono tra parlanti appartenenti a retroterra culturali diversi, Hall aggiunse agli studi condotti da Malinowski sulla rilevanza dell’analisi del contesto culturale e da Hofstede¹⁶ sui valori culturali impliciti (cioè la propensione o meno alla gerarchia, all’individualismo o al collettivismo, all’inclusione del maschile/femminile, alla propensione o meno al rischio e alla percezione della cronemica)¹⁷ il cosiddetto *contexting*, ossia il grado di esplicitazione o meno di ciascuna cultura.

Le culture *HCC* (*High Context Communication*), cioè ad alto contesto, sottendono la maggior parte delle informazioni, poiché considerate patrimonio culturale collettivo (è il caso delle culture giapponese, araba, latino-americana, italiana). Le culture *LLC* (*Low Context Communication*), cioè a basso contesto, tendono invece all’esplicitazione, per raggiungere il massimo livello di chiarezza e ridurre al minimo il rischio di mancata comprensione¹⁸. In queste ultime, quando qualcuno devia dall’ordine del giorno, è possibile che l’interlocutore sottenda:

¹⁵ Una visione completa e dettagliata sul tema viene fornita da P. BALBONI, *Parole comuni culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, 1999, *passim* e ID., *La comunicazione interculturale*, Venezia, 2003.

¹⁶ Per un approfondimento sui paradigmi valoriali, comunicativi e temporali v. E.T. HALL, *The Hidden Dimension*, New York, 1966; ID., *Beyond Culture*, New York, 1976 e G. HOFSTEDE, *Culture’s Consequences*, II ed., New York, 2001.

¹⁷ Così E.T. HALL, *Beyond Culture*, cit.

¹⁸ Secondo E.T. HALL, *op. ult. cit.*, il contesto sarebbe “the amount of information the other person can be expected to possess on a given object”, mentre il testo “transmitted information”.

“non riesco a seguirla” oppure “possiamo arrivare al punto?” o “qual è la questione di fondo?”. Questa modalità di argomentare è influenzata culturalmente e, in relazione a un approccio contestuale, può venir percepita come superficiale da parte di chi si aspetta minuziosi dettagli necessari per definire il contesto e non giungere mai al punto; ridondante invece il proprio opposto orientato a troppe informazioni e a poca relazione personale.

Gli interculturalisti ritengono che la forza di uno stile comunicativo lineare, a basso contesto, può risiedere nel completamento efficiente di un compito a breve termine, mentre il suo limite sta nello sviluppare una relazione “fredda” e poco inclusiva. Per contro, la forza di uno stile contestuale alto sta nel facilitare la costituzione di una relazione, di creare fiducia e lasciare spazio a risvolti creativi, mentre il suo limite è il rischio di perdersi in lungaggini e la lentezza.

Lo scopo della conoscenza reciproca, oltre allo sviluppo della consapevolezza e del rispetto per stili alternativi, sta nello sviluppo della competenza di saper “mediare”, prevedere e interpretare proprio tali diversi stili comunicativi, per giungere a un accordo sostenibile e di compromesso tra le parti. Nello specifico, dalle ricerche condotte da Hall in *Understanding Cultural Differences* e qui di seguito rappresentate graficamente, emerge che in base al loro grado di contestualizzazione le culture variano anche nella percezione verso una comunicazione emotiva o non emotiva. Culture più emotive tendono ad “aprire il loro cuore”, a enfatizzare le emozioni anche attraverso il canale non-verbale, extra-verbale e para-verbale, mentre le culture meno emotive tendono maggiormente all’autocontrollo (dando precedenza alla scansione dei fatti) e a evitare il contatto – anche in termini di prossemica – troppo ravvicinato.

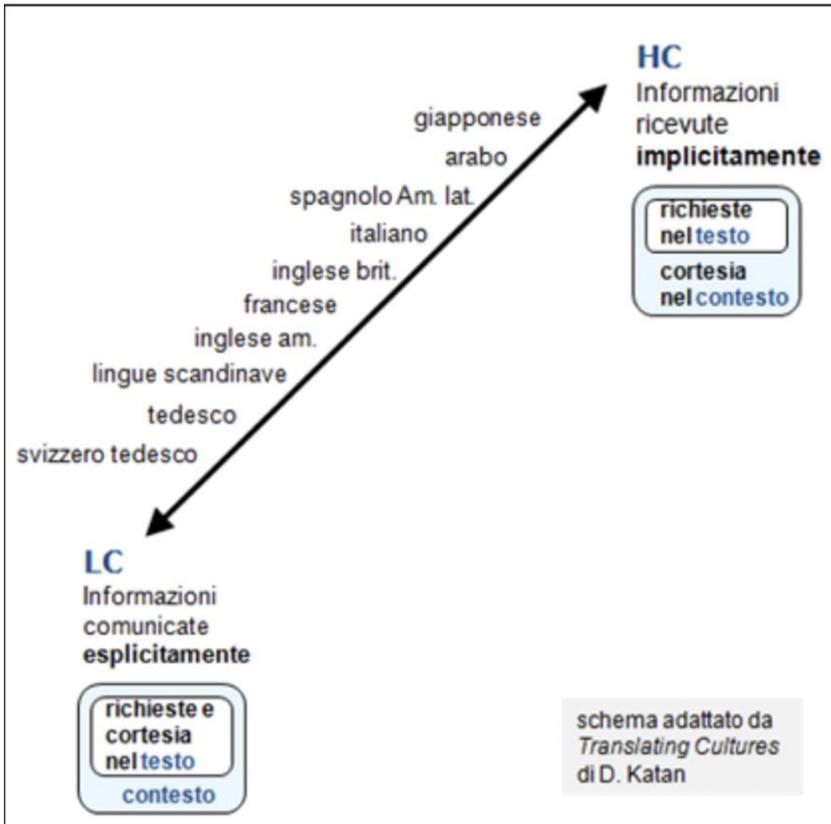


Figura 1-Grado di contestualizzazione o esplicitazione delle culture¹⁹.

Come emerge dallo schema, la cultura giapponese e araba risultano essere, tra quelle prese a campione, le culture maggiormente orientate verso una comunicazione ad alto contesto. Questo significa che:

- il *non detto* (in inglese, *understatement*) e il *detto* hanno lo stesso peso: “meno si dice, più si potrebbe dire”;
- vi è una tendenza a creare dei preamboli, pleonasmii, usare strutture cuscinetto, quali il *please* e “convenevoli” che necessitano di tempo per far sintonizzare gli interlocutori;
- la comunicazione è “ammortizzante”, è indiretta e “parte alla larga”;
- viene posta enfasi su una logica “a spirale”, che gira intorno al punto;

¹⁹ Cfr. a riguardo D. KATAN, *Translating across cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*, Trieste, 1999, *passim*.

- il canale non-verbale precede quello verbale, motivo per cui la gestualità e la mimica facciale rivestono un ruolo predominante;
- viene dedicato del tempo per “empatizzare” e costruire relazioni sociali durature;
- si prediligono decisioni personali, faccia a faccia;
- vi è una valorizzazione del senso di gruppo.

Particolarmente significativa risulta la differenza nella logica della strutturazione del messaggio e nello stile argomentativo. “Partire alla larga” è uno stile comunicativo circolare o *contestuale* (*alto*). Le lingue spagnola e italiana, altresì, sono caratterizzate da uno stile di comunicazione che sottende molto, a cui si aggiungono la ricorrenza a cosiddetti “modificatori emotivi” (quali l’uso ricorrente dell’iterazione di aggettivi ed espressioni avverbiali per scopi espressivi) e la tendenza a costruire significati nuovi mentre ci si parla “sopra” (anche tutti quasi contemporaneamente).

È indispensabile conoscere le differenze per saperle gestire, senza giudicare. Non solo. È fondamentale compiere scelte a livello verbale e non-verbale ponderate, nella consapevolezza anche di temi e atteggiamenti tabù relativi alla prossemica, all’educazione, alla famiglia, ai rituali in ambito lavorativo e in questo senso il primo vero obiettivo della c.d. *small talk* (ovvero le conversazioni rompighiaccio) è quello di instaurare una relazione positiva tra l’emittente e il destinatario che precede e crea le premesse per uno scambio di informazioni efficace.

È curioso osservare che quella britannica a differenza di quella statunitense – che pur con manifestazioni morfo-sintattiche, fonetiche e lessicali differenti condividono la lingua inglese – è una cultura ad alto contesto, che ricorre appunto a enunciati di cortesia²⁰, a giri di parole e a *small talks* che da germanofoni, di cultura a basso contesto, possono venir interpretati come ‘convenevoli’ privi di significato e quindi inutili se non addirittura poco sinceri. Dalla classificazione di Hall le persone di cultura britannica, invece, possono percepire il modo di parlare esplicito degli statunitensi o dei tedeschi, senza tanti giri di parole, come brusco e scortese.

²⁰ Per D. KATAN, *op. ult. cit.*, esistono le c.d. strutture cuscinetto come il *please*, che è un elemento indispensabile affinché l’interazione si mantenga sui toni della cortesia.

A tavoli di mediazione risulta evidente quanto effettivamente vari il livello di contestualizzazione e quindi quanto sia indispensabile la conoscenza degli stili comunicativi tra parti di cultura diversa. Uno stile culturale indiretto prevede momenti di *small talk* e si focalizza, invece, più sul “come” si comunica che sul “cosa”, che prende forma nel mentre la comunicazione avviene. Si esprimono con tatto le opinioni e con diplomazia. Si conta molto sulla capacità dell’interlocutore di “leggere tra le righe”.

Uno stile comunicativo culturale lineare o *contestuale (basso)* esclude invece preamboli, definiti anche come giri di parole. Le informazioni vengono veicolate chiaramente, senza lasciare spazio all’interpretazione. In una cultura a basso contesto, come quella scandinava, tedesca o statunitense, si può riscontrare quanto segue:

- tendenza all’*overstatement* – enfattizzazione ed esplicitazione;
- i messaggi vengono strutturati in modo tale da anticipare termini tecnici e dettagli per non “far perdere tempo”;
- la scelta delle parole è diretta, orientata al *problem-solving* e serve a evitare fraintendimenti, il canale non-verbale passa in secondo piano;
- lo scopo della interazione è di giungere “al punto” in modo veloce e inequivocabile;
- le relazioni interpersonali sono transitorie e funzionali allo scopo comunicativo.

Come emerge dallo schema, la cultura germanofona che Hall colloca al lato estremo opposto della scala tende a favorire una comunicazione diretta, puntuale ed esplicita, lineare e senza troppi giri di parole, che potrebbero venire percepiti come delle ambiguità. La creazione di contenuto avviene nel rispetto del “proprio turno”, restando in ascolto attivo ma silenzioso, non per “freddezza” ma perché la struttura linguistica non permette il cosiddetto “parlarsi sopra”. La tendenza a non lasciare nulla di imprecisato, a rispondere a priori a tutte le potenziali domande del futuro cliente è inoltre strettamente connessa a quella che Hofstede, nella sua particolare classificazione degli orientamenti culturali, definisce *uncertainty avoidance*, ovvero l’avversione al rischio e l’intenzione di fugare ogni dubbio ed evitare ogni incertezza. Applicato a un tavolo di mediazione, tale orientamento si riflette nell’evidente sforzo di una parte di fornire informazioni dettagliate su ogni argomen-

to che possa interessare le parti, affinché queste non interpretino il tavolo di mediazione come non esaustivo.

Ciò detto, come identificare il proprio stile culturale in chiave interculturale?

Partendo dalle teorie dei succitati più autorevoli interculturalisti, pur riconoscendo l'attitudine predominante di ciascun parlante, è necessario trovare punti di compromesso, affinché il potenziale *culture-shock* si trasformi in momento di (ri)attribuzione di nuovi significati a quanto ancora non conosciamo. Prendere coscienza degli stili comunicativi, degli argomenti e degli atteggiamenti tabù, delle dinamiche, verbali, non-verbali e para-verbali culturalmente influenzate è il primo fondamentale passo per aggiornare la competenza interpersonale e interculturale. Contestualizzare il proprio stile comunicativo rispetto all'interlocutore a un tavolo di mediazione ed essere in grado di scegliere consapevolmente la chiave interpretativa più adatta, renderà l'interazione efficace, contribuirà a instaurare un clima di lavoro fiduciario e preserverà da impacci o *gaffe* dettate dal "linguaggio silente" sconosciuto.

7. Il saluto e considerazioni finali

Un'ultima considerazione è necessaria e riguarda il saluto universalmente diffuso, indipendentemente dal fatto che sia radicato o no nella cultura del singolo paese: la "stretta di mano". Un gesto semplice, talvolta "scontato" da una prospettiva europea, è anch'esso soggetto, come tutte le manifestazioni implicite ed esplicite del "linguaggio silente", a forti cambiamenti nel corso della storia.

La tradizione della "stretta di mano" continua a sopravvivere in vari ambiti nella funzione di suggellare un accordo, un affare, anche se ora la sua funzione prevalente è quella di stabilire un primo contatto amichevole. Il gesto implica inoltre che si guardi l'interlocutore direttamente negli occhi, adottando un preciso portamento durante la stretta di mano, che può significare la conferma di uguaglianza quando le due persone si mettono una di fronte all'altra con la schiena dritta, o stima reciproca fino a reverenza, nelle varie forme di inchino (per lo più solo accennato).

Come emerge in *training* interculturali, questa apparentemente “semplice” manifestazione culturale può potenzialmente essere motivo di imbarazzo tra interlocutori europei e orientali, come pure uno sguardo troppo “diretto”, che potrebbe indicare una sfida soprattutto tra giovani generazioni nei confronti di quelle più anziane.

Questo “semplice” esempio conclusivo conferma quanto sostengono gli interculturalisti, cioè di quanto il “relativismo culturale” verta sulla conoscenza dei valori impliciti tra persone che appartengono a culture diverse con lo scopo di riconoscere, nella molteplicità di usi e costumi, pari importanza e valore, senza preconcetti, relativizzando e contestualizzando i propri. L’effetto positivo del passaggio dall’etnocentrismo alla conoscenza reciproca e del rispetto per stili culturali alternativi per creare “ponti” tra persone avrà ripercussioni positive non solo in ambito professionale ma soprattutto nella nostra *Sprachaufmerksamkeit/Language awareness*²¹, che si palesa nel nostro stile comunicativo anche in lingua madre. Questo, infatti, alla luce della crescente internazionalizzazione delle professioni, dovrà essere sempre più aperto, aggiornato e rispettoso, sia nella scelta degli argomenti che nel modo di presentarli nella convergenza dei canali utilizzati in specifici contesti situazionali. Tale stile comunicativo efficace sarà, in termini di competenze trasversali, un vantaggio per ogni professionista, in un’ottica di allenamento a una costante *changing worldview*²²: una *Weltanschauung* in continua espansione.

²¹ Per una dettagliata panoramica sul significato di *Sprachaufmerksamkeit* (consapevolezza linguistica) v. H. ANDRESEN, R. FUNKE, *Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit*, in U. BREDEL, H. GÜNTHER et al. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*, Band 1, Paderborn, 2003, p. 438-451.

²² A riguardo si rimanda all’interessante contributo sul concetto di *culture-shock* e sull’apertura a comprendere le differenze che ci accomunano <https://ecampusontario.pressbooks.pub/profcommsontario/chapter/cross-cultural-communication/>.

RITUALI IN MOVIMENTO E SERVIZI SANITARI: PROSPETTIVE DI DIALOGO INTERCULTURALE

*Laura Ferrero**, *Cristina Vargas***

SOMMARIO: 1. *Cultura e intercultura nei servizi sanitari.* 2. *Il caso della circoncisione rituale maschile.* 3. *Il caso del trattamento della salma.*

1. Cultura e intercultura nei servizi sanitari

Negli anni Novanta del Novecento le migrazioni internazionali hanno portato all'attenzione dei servizi italiani temi che già da qualche tempo si discutevano in altri paesi: quello del diritto alla salute dei pazienti stranieri e quello, in parte connesso a questo primo grande nodo, del pluralismo linguistico, culturale e religioso nel servizio sanitario pubblico.

Nel 1990, in un'Italia poco preparata ad affrontare fenomeni migratori di massa, nacque la Società Italiana di Medicina delle Migrazioni (SIMM). Essa raccolse un gruppo di medici – per lo più infettivologi ed epidemiologi – che a vario titolo avevano il compito di gestire il “problema” della salute degli immigrati, allora esclusi dalla possibilità di un accesso ordinario al Servizio Sanitario Nazionale e percepiti come potenziali untori di malattie¹. Nel corso degli anni Novanta si svolsero numerose iniziative pubbliche in favore dell'estensione del diritto all'assistenza pubblica ai migranti regolari e irregolari e questo diritto

* Antropologa, Laboratorio dei Diritti Fondamentali; Università di Torino.

** Antropologa, Laboratorio dei Diritti Fondamentali; Fondazione A. Fabretti ONLUS, Torino.

¹ S. GERACI, *La medicina delle migrazioni in Italia: un percorso di conoscenza e di diritti*, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLII, 157, marzo 2005, p. 53 ss. (disponibile online all'indirizzo https://www.simmweb.it/attachments/article/594/storia_della_medicina_delle_migrazioni.pdf).

viene infine riconosciuto nell'art. 35 del Testo Unico in materia di immigrazione (d.lgs. 286/1998)².

In quegli stessi anni vennero condotti i primi studi epidemiologici mirati, che permisero di mettere a fuoco il cosiddetto effetto “migrante sano”: le patologie d'importazione avevano infatti un'incidenza minore nell'erodere il capitale di salute dei migranti rispetto alle patologie acquisite nel paese di arrivo. Erano piuttosto problematiche collegate alle condizioni di vita in Italia, quali la povertà, l'emarginazione, la precarietà abitativa e lavorativa e lo scarso riconoscimento sociale, a compromettere la salute dei nuovi arrivati. Come afferma Paul Farmer «le disuguaglianze sociali che hanno alla base differenze di genere, etnia, religione e, soprattutto, classe sociale, sono la ragione di fondo che sta dietro la maggior parte delle violazioni dei diritti umani»: fra questi uno dei più colpiti è il diritto alla salute³. Per intervenire in favore della tutela della salute dei migranti, era dunque necessario costruire percorsi di cura pluridimensionali, che tenessero conto di tutti gli ostacoli che potevano frapporsi all'accesso alle cure: non solo quelli normativi, ma anche quelli linguistici, sociali, religiosi o culturali.

Sempre negli anni Novanta, negli Stati Uniti, cominciava a prendere forma un concetto importante, ancora oggi largamente utilizzato: quello di *Cultural Competence*. Terry Cross⁴ fu il primo a utilizzare in modo sistematico questa categoria. Nel suo lavoro egli denunciava l'iniquità del sistema sanitario statunitense, che non solo tendeva ad assumere una posizione paternalistica verso i gruppi minoritari, ma era pervaso da numerosi atti discriminatori impliciti e normalizzati nella quotidiani-

² Gli aspetti normativi che disciplinano l'accesso al servizio sanitario da parte dei cittadini stranieri non sono oggetto di discussione nel presente articolo, ma una panoramica completa e aggiornata sul diritto alla salute dei migranti è disponibile sul sito: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/normativa/procedureitalia/Pagine/Saluteold.aspx#:~:text=I%20cittadini%20stranieri%20che%20risiedono,indipendentemente%20dalla%20cittadinanza>.

³ P. FARMER, *Public health matters*, in *American Journal of Public Health*, 89, 1, 1999, p. 1048.

⁴ T. CROSS, B.J. BAZRON, K.W. DENNIS, M.R. ISAACS, *Towards a Culturally Competent System of Care. A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed*, Washington DC, 1989 (disponibile online all'indirizzo <https://nccc.georgetown.edu/curricula/culturalcompetence.html>).

tà: minori risorse venivano dedicate ai pazienti appartenenti a questi gruppi; pochi fra gli operatori appartenevano alle minoranze; mancavano informazioni mirate in lingue diverse rispetto all'inglese; i pazienti venivano spesso colpevolizzati per la loro scarsa aderenza all'iter terapeutico, senza tener conto delle loro difficoltà sociali o economiche; le credenze e i valori "altri" erano considerati distorsioni, errori o comunque ostacoli rispetto all'unico approccio valido, quello Occidentale.

L'autore inoltre rilevava una certa "cecità" – delle istituzioni e dei singoli operatori – rispetto all'importanza della cultura. Per molti anni la cultura in generale – e le differenze culturali in particolare – sono state percepite come irrilevanti negli ospedali, negli ambulatori e in altri ambienti legati alla biomedicina, deputati a occuparsi del corpo come entità biologica. Fino a pochi anni fa (e in molti contesti ancora oggi), era diffusa l'idea che "se il sistema funzionasse come dovrebbe, tutte le persone, a prescindere dalla loro provenienza o cultura, dovrebbero poter essere trattate con uguale efficacia". Questo punto di vista, fondato su un'idea di universalità per alcuni versi condivisibile, cela il carattere culturalmente situato del concetto di cura e della biomedicina stessa: come cercheremo di dimostrare nelle prossime pagine, molte pratiche (organizzative e cliniche) apparentemente "neutre", trovano fondamento nella visione del mondo e nei bisogni sanitari dei gruppi dominanti e sono dunque fortemente etnocentriche.

Oggi, in Italia, la gestione delle differenze culturali, linguistiche e religiose negli ospedali e in altri contesti sanitari rimane una questione sovente irrisolta.

In alcuni casi, queste differenze vengono intese innanzitutto come un "problema da risolvere" e raramente sono percepite come una risorsa per le istituzioni e per i singoli operatori. Una visione di segno opposto ce la offre la Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale (UNESCO 2001), che ritiene la diversità culturale necessaria per il genere umano tanto quanto la biodiversità è necessaria per qualsiasi forma di vita (art. 1). La tutela della diversità culturale è infatti considerata un imperativo etico, inscindibile dal rispetto della dignità della persona umana nel rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali (art. 4). Nell'ambito sanitario assistenziale italiano, l'importanza della cultura è riconosciuta dal Comitato Nazionale per la Bioetica nei pareri intorno

al tema del pluralismo culturale e religioso (in particolare nell'ambito dei fenomeni migratori), nei quali sono state sviluppate anche delle interessanti riflessioni intorno al bilanciamento fra il concetto di salute proprio del servizio pubblico, l'appropriatezza clinica e il rispetto delle differenze culturali⁵.

Ma che cosa intendiamo per “cultura”?

Nella Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale (ripresa dal CNB) la cultura è definita come un insieme dei tratti distintivi spirituali e materiali, intellettuali e affettivi che caratterizzano una società o un gruppo sociale, che include oltre alle arti e alle lettere, modi di vita, di convivenza, sistemi di valori, tradizioni e credenze⁶. Questo insieme, tuttavia, non può essere pensato come un'entità immutabile, reificata e dai confini definiti una volta per tutte, ma come un sistema aperto, dinamico e dotato da una irriducibile eterogeneità intrinseca. Pensiamo per esempio alla “cultura italiana”: da un lato le persone nate e/o cresciute in Italia certamente condividono una lingua, una storia, dei saperi, delle credenze e delle tradizioni, ma non tutti si rapportano a questo patrimonio comune allo stesso modo. Non solo esistono molteplici differenze regionali, ma ci sono anche differenze familiari e individuali (legate al carattere o alla storia di vita), che incidono in profondità sul modo in cui la persona struttura la propria visione del mondo e le proprie appartenenze. Lo stesso si può dire per la religiosità: anche se l'Italia è un paese a maggioranza cattolica, c'è chi si ritiene credente e chi si dichiara ateo o sceglie la conversione. E, fra i credenti, c'è chi va messa tutte le domeniche; chi ci va ogni tanto; chi non ci va, ma prega qualche volta quando ne sente il bisogno e chi crede in Dio ma vive in

⁵ I più rilevanti ai fini della nostra ricerca fra i pareri del Comitato Nazionale per la Bioetica in merito alla questione del pluralismo culturale sono: *Immigrazione e salute*, parere (approvato il 23 giugno 2017); *La circoncisione: profili bioetici* (approvato il 25 settembre 1998); *Problemi bioetici in una società multi-etnica* (approvato il 16 gennaio 1998).

⁶ Questa definizione che riprende da vicino la prima definizione di cultura proposta in ambito antropologico da Edward Burnett Tylor per il quale «la cultura o civiltà intesa nel più ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società». Cfr. E.B. TYLOR, *Primitive culture*, New York, 1920 (ed. or. 1871).

modo totalmente personale il senso del sacro. Ogni generalizzazione assoluta sulle persone che professano una specifica religione o hanno una determinata provenienza rischia di dimostrarsi uno stereotipo.

La cultura, infatti, non agisce in forma deterministica sul singolo, ma è piuttosto una “mappa mentale” che permette al soggetto di conferire senso alla realtà e di attingere, in modo dinamico e selettivo, a un patrimonio di saperi e tradizioni condivise. Come spiega Clifford Geertz⁷ essa può essere intesa come un sistema integrato di “modelli” che organizzano il rapporto fra l’essere umano e l’ambiente. Questi modelli hanno sia una funzione di rappresentazione (sono dunque *modelli di*), sia una funzione modificatrice, che riguarda la possibilità di agire, plasmare e intervenire in modo attivo sulla realtà (sono dunque *modelli per*)⁸.

Le culture, in un mondo sempre più caratterizzato dalla mobilità, possono anche essere pensate come fenomeni transnazionali, «strutture di significato che viaggiano su reti di comunicazione sociale non interamente situate in alcun singolo territorio»⁹.

L’incontro clinico, in questa prospettiva, è sempre un incontro interculturale, nel senso che entrambi gli attori, operatori e pazienti, sono soggetti culturali. In quest’ottica, un approccio interculturale alla cura non equivale a una conoscenza enciclopedica delle culture o delle religioni “altre”, ma corrisponde piuttosto alla capacità di attivare una modalità di relazione che permetta di esplorare l’esperienza soggettiva del paziente, collocandola all’interno della cornice sociale, culturale e biografica in cui tale esperienza si situa e acquisisce senso¹⁰. Solo su questo sfondo dialogico e relazionale, è possibile co-costruire un iter di cura condiviso.

⁷ C. GEERTZ, *Interpretazione di culture*, Bologna, 1998, p. 58 (versione originale *The interpretation of cultures*, New York, 1973).

⁸ *Ibidem*, p. 118.

⁹ U. HANNERZ, *La complessità culturale. L’organizzazione sociale del significato*, Bologna, 1998 (versione originale *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, New York, 1992).

¹⁰ A questo proposito si vedano A. KLEINMAN, *The illness narratives. Suffering, healing and the human condition*, USA, 1988 e A. KLEINMAN, P. BENSON, *Anthropology in the clinic: The problem of cultural competency and how to fix it*, in *PLOS Medicine*, 3, 10, 2006, p. 1673 ss.

Passiamo ora a una riflessione sul termine *interculturale*. In linea con il modo in cui l'antropologia ha definito la cultura, parlare di interculturale significa necessariamente pensare alla cultura come qualcosa di plurale – sia al suo interno che al suo esterno – e come qualcosa di fluido che si trasforma nello spazio, nel tempo e nell'incontro con l'alterità.

In questo breve scritto ci occupiamo di *rituali in movimento*. Consideriamo i rituali, in linea con la tradizione antropologica, come uno dei modi in cui i sistemi di pensiero e di credenza (che hanno a che fare con le divinità ma anche con i modi di pensare sé stessi, gli altri, il corpo, i riti di passaggio, ecc.) si rendono visibili in manifestazioni collettive che tendono ad avere un forte valore simbolico oltre che un elemento di ripetizione e scansione temporale. Parliamo di rituali – e quindi in senso lato di culture – in movimento perché la nostra ricerca¹¹ ha portato lo sguardo sui fenomeni trasformativi che possono mettersi in atto nei servizi sanitari quando concezioni diverse si incontrano in uno stesso spazio geografico in seguito a fenomeni di mobilità umana, ovvero le migrazioni.

Prima di entrare nel merito di questi casi, riteniamo utile soffermarci su alcuni concetti che hanno a che vedere con le forme che possono assumere le relazioni tra culture diverse, per poi arrivare alla fine della nostra introduzione ad argomentare perché scegliamo di usare il termine interculturale per descrivere le forme di dialogo di cui ci occupiamo.

Per sintetizzare e tipizzare il ventaglio di possibili rapporti tra culture diverse, facciamo riferimento a Francesco Remotti¹², che illustra la differenza tra conflitto, coesistenza e convivenza. Mentre il termine conflitto è semanticamente molto distante dagli altri due ed è portatore di un significato radicalmente diverso, coesistenza e convivenza sono spesso usati come sinonimi e nel linguaggio comune effettivamente lo

¹¹ Ricerca condotta per il *Laboratorio dei Diritti Fondamentali* (<https://labdf.eu>) pubblicata nei seguenti volumi: L. FERRERO, E. PULICE, *Pluralismo etico e conflitti di coscienza nell'attività ospedaliera. Scelte riproduttive e dibattiti sulla genitorialità*, Bologna, 2021; E. PULICE, C. VARGAS, *Pluralismo etico e conflitti di coscienza nell'attività ospedaliera. Le scelte di fine vita*, Bologna, 2021.

¹² F. REMOTTI, *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Roma-Bari, 2019. Si veda anche ID., *Identità o convivenza?*, in T. MAZZARESE (a cura di), *Diritto, tradizioni, tradizioni. La tutela dei diritti nelle società multiculturali*, Torino, 2013, p. 55 ss.

sono. In antropologia c'è però da qualche anno una riflessione su cosa distingua questi due concetti. Si tratta ovviamente di una riflessione che va fatta internamente a ogni singola lingua (e a lingue a lei affini) e per questa ragione i riferimenti teorici a cui ci rivolgiamo sono in lingua spagnola e in lingua italiana. Oltre a Francesco Remotti, già professore associato di antropologia culturale presso l'Università degli Studi di Torino e una delle voci più note del panorama antropologico italiano, un altro antropologo che si è occupato di questo tema è Carlos Gimenez Romero, professore di antropologia sociale presso l'Università Autonoma di Madrid e direttore dell'Instituto de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y no Violencia e dell'Instituto Universitario de Investigación sobre Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social.

Entrambi distinguono tra coesistenza e convivenza sottolineando che mentre la coesistenza è basata sull'idea di *separazione* tra due entità, la convivenza è basata sull'idea di *interazione*, relazione, scambio e influenza reciproca. Mentre la coesistenza prevede tolleranza e accettazione in una situazione di delimitazione e separazione tra le identità o tra le culture, che rimangono intese come universi non comunicanti, la convivenza richiede invece di passare all'idea di una interdipendenza e di una reciproca influenza tra gruppi o persone diverse. Si basa dunque su una visione di identità e di culture come insiemi di significati fluidi e in divenire, una visione che meglio dialoga con la definizione antropologica di cultura. In Italia l'attenzione alla distinzione tra coesistenza e convivenza ha trasceso i confini della sola disciplina antropologica: anche Gustavo Zagrebelsky riflette sulla distinzione tra i due concetti specificando che mentre «una è la mera co-esistenza senza con-vivenza», ovvero la «compresenza in regime di separazione», la seconda è invece contrassegnata da «interazione» e da «disponibilità a costruire insieme»¹³.

Dopo aver distinto tra coesistenza e convivenza ci preme portare l'attenzione sulla distinzione che intercorre tra multiculturalità e interculturalità. Si tratta di concetti che diventano dibattuti in Europa quando si inizia ad affrontare il fenomeno migratorio, ma che hanno una storia più antica, radicata in contesti caratterizzati da scontri e richieste per la tu-

¹³ G. PRETEROSSO (a cura di), G. ZAGREBELSKY, *La virtù del dubbio. Intervista su etica e diritto*, Roma-Bari, 2007, p. 118, p. 122.

tela dei diritti delle minoranze. Sono concetti che toccano le sfere di interesse di discipline diverse e l'antropologia – in quanto ambito di studio che si occupa di cultura – non può esimersi dal confrontarsi e relazionarsi con questi termini.

Sin dagli anni Novanta – periodo in cui l'immigrazione diventa un fenomeno massiccio e importante anche in paesi europei di seconda immigrazione – l'antropologia ha invitato a riflettere sulla distinzione tra multiculturalità e intercultura. Già allora la distinzione era tra multiculturalità, definita come un sistema in cui diversi gruppi convivono (si pensi all'idea di *melting pot* negli USA e al modello del multiculturalismo britannico se si considera la gestione dei fenomeni migratori, ma anche alla rivendicazione di riconoscimento in contesti caratterizzati dall'oppressione di minoranze) e intercultura, definita come un sistema in cui i gruppi non solo convivono ma anche interagiscono creando forme nuove e inedite di appartenenza. Esattamente come tra coesistenza e convivere – ed è qui che la distinzione precedentemente proposta in seno all'antropologia può tornare utile – l'elemento che marca la differenza tra multiculturalità e intercultura è lo spazio dell'interazione, oltre che delle possibilità trasformative che da essa derivano.

Le due coppie di concetti richiamate (convivenza/coesistenza – multiculturalità/intercultura) sono a nostro avviso equidistanti. Consideriamo i concetti di convivenza e coesistenza come riferimenti ideali, mentre intendiamo multiculturalità e intercultura come modelli organizzativi possibili da attuare in situazione di pluralismo, ovvero una situazione in cui non si negano le differenze, ma al contrario le si mettono al centro di una riflessione. Una situazione in cui il riferimento ideale è quello della convivenza creerà quindi politiche e soluzioni organizzative ispirate dall'idea di multiculturalità, mentre in un contesto o in una fase storica in cui il principio di riferimento è la coesistenza si tenderà a fornire soluzioni e organizzazioni interculturali.

Non si propone qui una lettura volta a dimostrare che un modello sia migliore di un altro perché questo a nostro avviso dipende dai contesti sociali e dagli ambiti applicativi: il multiculturalismo ha infatti dato un impulso fondamentale al riconoscimento del valore della diversità e alla promozione della convivenza, ma in antropologia questo modello o riferimento ideale è stato anche soggetto a critiche perché si basa sul-

l'idea di separazione, oltre che di omogeneità interna. È un concetto che descrive le culture come entità omogenee al loro interno e nettamente separabili da ciò che sta all'esterno; ed è quindi una rappresentazione essenzializzante che l'antropologia considera pericolosa, oltre che mendace¹⁴. In continuità con queste riflessioni, Remotti afferma che per tessere relazioni nel mondo contemporaneo sia necessario abbandonare una visione delle identità e delle culture come qualcosa di rigido, per aprirsi a una logica più attenta alle somiglianze e alle fluidità dei fenomeni culturali.

Con questa attenzione il focus si sposta necessariamente dal dare attenzione solo ed esclusivamente ai "gruppi altri" e minoritari alla cultura maggioritaria, soggetto coinvolto nella gestione delle dinamiche che riguardano la differenza oltre che soggetto coinvolto in questa interazione, non solo come qualcuno che concede spazi ma come qualcuno che mette in discussione parti di sé.

Passiamo ora a spiegare perché consideriamo i casi studi che andiamo a illustrare come esempi di processi interculturali. Essi fanno parte di una più ampia ricerca sul pluralismo etico e i conflitti di coscienza in ambito ospedaliero, all'interno della quale ampia attenzione è stata dedicata al pluralismo culturale e religioso. Nel contesto in cui si è svolta gran parte della ricerca, ovvero la città di Torino, siamo andate alla ricerca di casi che rappresentano esempi di come i soggetti portatori di istanze che nascono da forme di pluralismo culturale e religioso possano dar vita a richieste che, tramite processi spesso lunghi e dal risultato non scontato, possono diventare impulsi trasformativi per servizi pubblici che troppo a lungo sono stati considerati "neutri" e che invece sono essi stessi prodotto di specifiche logiche culturali. Il primo degli esempi che abbiamo scelto è legato all'ambito dell'inizio vita e delle scelte genitoriali ed è la costruzione di un percorso per rendere realizzabili le circoncisioni rituali maschili all'interno del SSN. Il secondo esempio ha preso invece forma nell'ambito del fine vita ed è la messa in piedi di un regolamento ospedaliero che permetta una gestione delle

¹⁴ T. TURNER, *Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?*, in *Cultural Anthropology*, 8, 4, 1993, p. 411 ss.

salme differenziata a seconda del volere e dell'appartenenza religiosa del soggetto deceduto.

I soggetti del dialogo interculturale sono in questi casi le collettività migranti (o alcuni soggetti considerati come rappresentativi¹⁵ di esse) e gli ospedali, intesi come istituzioni organizzate anche a partire dai contesti culturali di cui fanno parte. Guardando alla relazione tra richieste provenienti da gruppi di migranti o da rappresentanti di religioni minoritarie e organizzazione ospedaliera e riprendendo i concetti appena discussi, ci sembra di poter affermare che una prospettiva multiculturale applicata al sistema ospedaliero richiederebbe la creazione di servizi *ad hoc* per i diversi gruppi, mentre è in virtù dell'approccio interculturale che un servizio pubblico può aprirsi e in parte trasformarsi per includere la diversità. Questi processi non sono scontati e richiedono volontà, sforzo organizzativo e sono spesso percorsi irti di ostacoli dal punto di vista etico e dal punto di vista burocratico e amministrativo, ma dalla ricerca emerge che quando il pluralismo viene riconosciuto e affrontato in un'ottica di convivenza lo spazio della *reasonable accommodation*¹⁶ si configura come una cornice, dai contorni non nettamente definiti, in cui sono possibili il dialogo costruttivo, la mediazione e l'interculturalità. L'inclusione all'interno degli ospedali pubblici della possibilità di circondare per motivi rituali i propri figli e di trattare la salma secondo prescrizioni rituali che sono proprie di gruppi non maggioritari rappresentano validi esempi da cui osservare come i cambiamenti demo-

¹⁵ Va ricordato che il concetto di rappresentatività può essere problematico e che l'antropologia spinge a considerare anche le linee di frattura che attraversano i gruppi. Le comunità non vanno quindi intese come insiemi omogenei di persone e ciò di fatto significa che rappresentarle è un processo rischioso e complicato.

¹⁶ Il concetto di *reasonable accommodation* è nato in ambito giuridico ed è stato inizialmente pensato per indicare la necessità che alcuni contesti lavorativi facessero aggiustamenti ragionevoli della loro struttura od organizzazione in vista dell'inclusione di persone con handicap o patologie, ha poi visto un'estensione e un massiccio utilizzo in diversi ambiti, per indicare una tensione organizzativa che mira a una trasformazione volta alla creazione di servizi maggiormente inclusivi nei confronti delle minoranze, siano esse etniche, culturali o religiose. In senso sempre più lato esso viene anche utilizzato per riferirsi a qualsiasi accomodamento ragionevole che consenta di contemperare le esigenze di tutte le parti in gioco. Si veda A. SPERTI, *Obiezioni di coscienza e timori di complicità*, in *Federalismi.it*, 20, 2017.

grafici avvenuti nel nostro Paese – dovuti principalmente all’aumento della popolazione di origine straniera – abbiano portato nuove opportunità e nuove sfide per il SSN.

2. Il caso della circoncisione rituale maschile

La circoncisione rituale maschile è un trattamento e una manipolazione del corpo molto diffusa a livello mondiale. È un trattamento che trascende i confini di un preciso spazio geografico e di una specifica appartenenza perché diffuso in contesti molto eterogenei e praticato per ragioni diverse. Ci si circoncide per appartenenza religiosa, per motivi rituali legati alla cultura e per motivi igienici. La circoncisione maschile è diffusa, con percentuali di incidenza diverse, praticamente in tutto il mondo, presentandosi come pratica maggioritaria in paesi a maggioranza musulmana o ebraica e come pratica minoritaria in contesti occidentali. In diversi paesi dell’Africa la circoncisione viene praticata per motivi rituali che trascendono le appartenenze religiose ed è quindi un trattamento che accomuna cristiani, musulmani e persone appartenenti ad altri credi. Questa diffusione così ampia, insieme a un ventaglio di significati connessi alla circoncisione che vanno dall’appartenenza, all’igiene al passaggio all’età adulta fa sì che grande eterogeneità sia riscontrabile non solo a livello di significati ma anche a livello di procedure: le diverse modalità con cui viene praticata la circoncisione, l’eterogeneità delle regole che prescrivono chi, come, dove e quando il bambino (o più raramente il ragazzo) deve essere circonciso e la variabilità di significati che a questo intervento sono attribuiti fanno sì che non esista una categoria transculturale di circoncisione, bensì che esistano molti riti racchiusi all’interno di questa categoria, accomunati dal simile risultato estetico che l’intervento produce.

La circoncisione rituale maschile è un rituale in movimento, in quanto torna a essere diffuso in Europa come conseguenza dei fenomeni migratori. Va specificato che, vista la presenza di comunità ebraiche in diversi paesi europei, la circoncisione può essere considerata anche come un rituale autoctono, ma i fenomeni migratori hanno comunque avuto un effetto importante perché hanno portato con sé un aumento

delle persone circoncise e, ancor più rilevante, un aumento dei genitori che desidera far circoncidere in Europa i propri figli, mettendo in luce la polisemia e l'eterogeneità che da sempre ha caratterizzato questo rituale di modificazione dei genitali maschili.

In questo paragrafo ripercorreremo le tappe che la Regione Piemonte ha percorso per portare nel SSR la possibilità di effettuare le circoncisioni rituali, con un focus su ciò che è avvenuto nello specifico nella Città di Torino¹⁷. Per ogni tappa verranno anche illustrate difficoltà e problemi al fine di mostrare come la trasformazione dei servizi in chiave interculturale sia un processo dagli esiti non scontati che richiede un'alta motivazione da parte degli operatori e una rinegoziazione delle priorità. La ricerca si è basata sulla raccolta del materiale relativo alle diverse progettualità attivate per portare la circoncisione negli ospedali e su interviste condotte con personale medico, infermiere dei consultori pediatrici e mediatrici culturali.

Nel maggio del 2016 Torino è stata testimone di un episodio che ha visto il decesso di un neonato ghanese, circonciso da un connazionale che nel processo penale aveva dichiarato di aver seguito in Ghana un corso per effettuare le circoncisioni¹⁸. Il bambino, trasportato d'urgenza all'Ospedale Maria Vittoria di Torino è morto per sepsi poco dopo l'intervento. La cronaca, così come già è avvenuto anche in altri contesti, ha avuto il potere di alzare l'attenzione su questo tema e ha fatto sì che la Regione Piemonte realizzasse degli sforzi per aprire la possibilità di effettuare le circoncisioni rituali in ambito ospedaliero.

Va menzionato il fatto che già nel 2006 Torino era stata protagonista dell'attivazione di una progettualità su questo tema. L'opportunità che in quel momento veniva fornita si concretizzava nello stanziamento di 120.000 euro da parte della Regione per permettere alla Direzione Sanitaria dell'Ospedale Infantile Regina Margherita di attivare una speri-

¹⁷ La Regione è stata testimone di altre interessanti esperienze realizzate in altre città che non vengono qui ripercorse nel dettaglio. Si menziona, per esempio, l'attivazione della possibilità di effettuare circoncisioni rituali nell'ASL di Alessandria per bambini al di sopra dell'anno di vita. Questo testimonia però a nostro avviso una sensibilità diffusa rispetto all'accoglienza delle esigenze della popolazione migrante.

¹⁸ S. MARTINENGLI, *Neonato morto a Torino dopo circoncisione, il «medico» fa in realtà il saldatore: pagato cento euro*, in *la Repubblica*, 7 giugno 2016.

mentazione della durata di un anno a copertura di una casistica di circa 300 pazienti. A livello organizzativo l'azienda Ospedaliera doveva provvedere all'organizzazione del servizio senza compromettere l'ordinaria attività del presidio e la gestione si basava sul principio che la circoncisione rituale in quanto prestazione extra LEA fosse a carico di fondi della Regione. Il servizio di circoncisione in *day surgery* presso il Regina Margherita è stato attivo dal 3 ottobre 2006 fino al 31 ottobre 2007, ha realizzato un totale di 118 interventi, di cui 75% su bambini di età compresa tra 1 e 3 anni, il 22% su bambini tra i 4 e i 6 anni e il resto su bambini di oltre 6 anni. Il 50% dei bambini interessati possedeva cittadinanza marocchina, il 19% italiana e la restante parte egiziana, tunisina, congolese, nigeriana, albanese ed etiope.

L'attivazione di questo progetto è importante per almeno due motivi: innanzitutto testimonia che l'attenzione al tema delle circoncisioni in sicurezza è un argomento che nella Regione Piemonte e nella Città di Torino hanno una storia. In secondo luogo il riferimento a questa esperienza ci permette anche di richiamare alcuni dei possibili dilemmi etici che possono emergere quando professionisti sanitari vengono chiamati in causa per realizzare interventi a valenza rituale (e, dunque, evidentemente non clinica) che, ciò non di meno, richiedono un utilizzo di risorse pubbliche e realizzano sul corpo di un soggetto – nella maggior parte dei casi non solo minore, ma addirittura neonato o bambino nei primi anni di vita – un intervento irreversibile.

Prima dell'avvio della sperimentazione il Dott. Cavallaro, allora direttore della Struttura Complessa di chirurgia pediatrica, riferiva all'Ordine dei Medici «di aver ricevuto pareri estemporanei diversificati» e chiedeva un parere che tenesse conto della deontologia professionale¹⁹. Dalla risposta si evincono le seguenti conclusioni: la circoncisione è «compatibile con il vigente ordinamento giuridico», la pratica è riconducibile ai margini di discrezionalità educativa riconosciuti ai genitori dall'art. 30 della Costituzione, i medici possono preventivamente esercitare «obiezione di coscienza» e gli interventi di circoncisione ri-

¹⁹ Il parere dell'ordine dei medici può essere letto integralmente all'indirizzo <https://www.olir.it/documenti/parere-06-gennaio-2006/>.

tuale non possono essere posti a carico del SSN. Nella stessa risposta si legge:

Un atto che comporta comunque una menomazione, seppur lieve, della integrità corporea di un minore, la cui volontà è totalmente assorbita da quella dei genitori che esercitano su di lui la patria potestà, suscita comunque qualche interrogativo nella coscienza medica [...]. La circoncisione rituale non è infatti sorretta da alcuna beneficalità in senso proprio della infrazione corporea che potrà anche essere giustificata sul piano giuridico ordinamentale e religioso, ma che nel contesto della beneficalità stricto sensu non ha agganci. La Commissione, dopo attenta riflessione, è pervenuta a ritenere che, nel contesto di un Paese che va diventando sempre più multietnico, la coscienza medica debba essere coniugata con le nuove realtà sociali, perché anche la medicina non può restare avulsa da esse o, peggio, abdicare ad atti propri, confinandone l'esecuzione fuori della medicina²⁰.

Il parere è stato richiesto perché il tema delle circoncisioni è un argomento eticamente dibattuto e in cui i discorsi sui benefici che la pratica ha a livello di igiene e salute personale si intrecciano con l'appartenenza culturale²¹.

Dopo la conclusione del primo anno di progetto, l'attività non è stata replicata e per una decina d'anni i servizi pubblici si sono occupati solo marginalmente dell'argomento, sino a quando dopo la morte del piccolo Henry nel 2016 il tema della circoncisione si è nuovamente imposto in una logica di inclusione, ma anche e soprattutto di sicurezza e prevenzione.

In data 28 giugno 2016, con una nota informativa la Direzione Sanità della Regione Piemonte richiama la propria DGR n. 39-2418 del 20 marzo 2006 che approvava le modalità per l'effettuazione nel SSR degli interventi di circoncisione rituale e nel mese di luglio dello stesso anno viene avviato un percorso di informazione, collaborazione e confronto con i rappresentanti delle moschee e delle comunità musulmane piemontesi sul tema della circoncisione rituale.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ L.B. GLICK, *Marked in Your Flesh: Circumcision from Ancient Judea to Modern America*, Oxford, 2005.

In prima battuta è stato individuato l'Ospedale Martini, dove a settembre 2017 è stato inaugurato il «polo circoncisioni rituali». Questo contesto era stato scelto in base al fatto che la struttura poteva garantire la disponibilità di tutte le figure professionali necessarie allo svolgimento dell'intervento. L'Ospedale Martini, però, stabilì che il servizio poteva essere rivolto a bambini che avessero già compiuto otto anni di età. Evidentemente una simile proposta era stata calibrata sulle esigenze organizzative dell'ospedale e sulle disponibilità dei medici, delle loro competenze e della struttura, ma poco teneva a mente le necessità di chi si sarebbe rivolto al servizio. Nella comunità ebraica la prescrizione che riguarda le tempistiche di realizzazione della circoncisione è molto rigida e prevede che la circoncisione sia effettuata nell'ottavo giorno di vita. L'atto è normato in maniera meno prescrittiva all'interno della religione islamica. La circoncisione maschile è una pratica precedente all'islam²² che non trova menzione nel Corano; ciò nonostante è praticata per seguire la *sunna*, gli insegnamenti e le abitudini del profeta Maometto, ed è infatti menzionata in diversi *ahadit* [sing. *hadit*], i racconti sulla vita del profeta. Il fatto che la circoncisione non sia menzionata direttamente nel Corano fa sì che le diverse scuole giuridiche islamiche offrano interpretazioni differenti riguardo ad alcuni aspetti, tra cui preme qui ricordare proprio quello dell'età. I rappresentanti di alcune scuole giuridiche affermano che l'importante è che la circoncisione venga effettuata prima della pubertà, mentre altri dichiarano che essa deve avvenire nel settimo giorno di vita²³. In molti paesi dell'Africa subsahariana, la circoncisione è un momento prescritto come passaggio all'età adulta e in altri contesti, dove si circoncide durante l'infanzia, è invece simbolo di purezza; in alcuni di questi contesti la pratica deve essere effettuata nei primissimi mesi di vita²⁴. A riprova di questo fatto, se si scorrono le pagine di cronaca si noterà come i decessi avvenuti nel nostro Paese in conseguenza a trattamenti volti a una circoncisione hanno interessato neonati nei primissimi mesi di vita. Il «polo circonci-

²² M. DELAFOSSE, *Haut-Sénégal-Niger (1912)*, Paris, 1972, p. 176.

²³ N.M. DESSING, *Rituals of Birth, Circumcision, Marriage, and Death among Muslims in the Netherlands*, Leuven, 2001, p. 51.

²⁴ WHO, *Male Circumcision. Global Trends and Determinants of Prevalence, Safety and Acceptability*, Genève, 2007.

sioni rituali» istituito presso l'Ospedale Martini è stato aperto per circa un anno registrando solo una richiesta di accesso, dato che conferma che l'offerta messa in piedi non incontrava i bisogni delle comunità.

In Regione il percorso di individuazione della struttura ha dovuto tornare sui suoi passi e l'ASL ha sollecitato una risposta dall'Ospedale Maria Vittoria, dove esiste un Servizio di Anestesia Pediatrica. Il Maria Vittoria è stato identificato come luogo dove riprogettare l'offerta in virtù dell'esistenza di un servizio di anestesia pediatrica e del Centro di riferimento regionale per la retinopatia del prematuro, centro che si avvale della collaborazione di professionisti di Strutture complesse diverse, che collaborano per garantire l'operabilità di neonati prematuri anche in situazione ad alta complessità, attività che ha permesso di raggiungere un alto livello di competenza anestesologica nel trattamento dei neonati e dei bambini di pochi mesi. In questo contesto il limite inferiore di età è stato fissato a 6 mesi. Questa scelta è stata il frutto di un compromesso tra le necessità della popolazione – che richiedevano di abbassare drasticamente il limite di età precedentemente fissato – e il sapere medico basato sulla letteratura e sulle evidenze scientifiche. In particolare, visto che il rischio di conseguenze pericolose di un trattamento anestesologico si abbassa notevolmente dopo il sesto mese, si è valutato che non fosse accettabile dal punto di vista medico sottoporre un bambino molto piccolo a eventuali rischi, soprattutto considerando che si tratta pur sempre di un atto non necessario dal punto di vista sanitario.

All'inizio del 2018 con una nuova delibera, l'ASL approva il nuovo progetto per la circoncisione rituale. Le interviste con i medici direttamente coinvolti nell'organizzazione del servizio testimoniano un processo complicato perché si è trattato di mettere insieme figure professionali diverse (urologi, anestesisti, pediatri e infermieri) e organizzare gli spazi – soprattutto l'accesso alla sala operatoria – per rendere possibile a una pratica non terapeutica – e in questo senso potremmo dire «non urgente» o «non necessaria dal punto di vista medico» – di realizzarsi senza impedire il regolare svolgersi delle altre attività ospedaliere, in particolare quelle chirurgiche. Sia la Direzione Sanitaria che la Regione hanno infatti ricevuto critiche per l'attuazione del servizio, tanto per il fatto di dedicare risorse pubbliche a un servizio rivolto quasi

esclusivamente alla popolazione straniera sia per una valutazione stessa dell'atto della circoncisione, che alcuni valutano come lesiva dell'integrità fisica. Ciò nonostante le attività ambulatoriali sono iniziate a marzo 2018 e il primo intervento di circoncisione è stato effettuato nel mese di aprile. A dicembre 2019 – data in cui le prenotazioni sono state chiuse per via della pandemia da Covid-19 – erano stati circoncisi 11 bambini sotto i tre anni di età e 26 sopra i tre anni. Nello stesso mese c'erano in lista di attesa altri 45 bambini e, di questi, 36 avevano meno di tre anni e avevano già effettuato la prima visita con relativo pagamento del ticket²⁵. Il servizio ha potuto riprendere la sua attività nella primavera del 2022, ma con una sostanziale modifica rispetto all'età di accesso perché nel frattempo SIAARTI (Società italiana di anestesia analgesia rianimazione e terapia intensiva) e SARNePI (Società di anestesia e rianimazione neonatale e pediatrica italiana) hanno pubblicato le Raccomandazioni Clinico-Organizzative SIAARTI-SARNePI per l'anestesia in età pediatrica²⁶, un documento dove si analizzano i rischi legati alle anestesi pediatriche e si raccomanda di ricoverare i bambini di età inferiore ai tre anni solo ed esclusivamente negli ospedali pediatrici. Da quando la Regione Piemonte ha recepito questa Raccomandazione, dunque, all'Ospedale Maria Vittoria non è più stato possibile effettuare anestesi su bambini con meno di tre anni, dovendo di fatto alzare l'età a cui si può accedere all'ambulatorio per le circoncisioni rituali. Il tema dell'età dell'accesso mostra quanto la negoziazione tra i potenziali bisogni dell'utenza e il sapere biomedico sia un processo dalle priorità e dagli esiti non scontati.

Vi sono altri elementi su cui possiamo portare l'attenzione per ragionare sulle caratteristiche di un percorso di costruzione di servizi in ottica interculturale. Uno di questi è sicuramente il bisogno formativo e informativo che si sente da entrambe le parti: da un lato le comunità vanno informate delle possibilità che si aprono sul territorio e vanno informate delle ragioni che sottendono determinate scelte (l'età di accesso, il costo, ecc.). Dall'altra parte i professionisti vanno formati sulle caratteristiche dei nuovi bisogni che andranno a incontrare. Sono state

²⁵ Ringraziamo il dott. Manno e il dott. Santovito per averci fornito i dati.

²⁶ SIAARTI e SARNePI, *Raccomandazioni Clinico-Organizzative SIAARTI-SARNePI per l'anestesia in età pediatrica*, 2019.

alcune infermiere pediatriche coinvolte nella ricerca a descrivere una certa impreparazione «tecnica» nella gestione del fenomeno. Una di loro ha raccontato di aver ricevuto una mamma ghanese che portava il suo piccolo di due settimane per il controllo del moncone. Quello è stato uno dei pochi casi in cui l'infermiera ha visitato un bambino subito dopo la circoncisione, che secondo lei era stata fatta uno o due giorni prima. Il bambino aveva il pene giallo e l'infermiera non sapeva se si trattasse di una pomata o di una secrezione. Ha poi appreso che è piuttosto comune trattare la parte interessata con un medicinale tipo aureomicina, un unguento antibiotico con una colorazione giallastra. La situazione è ancor più complicata quando i bambini vengono trattati con medicinali che arrivano dai paesi di origine o con galenici privi di bugiardino e che i genitori talvolta non sanno descrivere col loro nome scientifico. Si rileva dunque una necessità di formazione e informazione da destinare a infermieri pediatrici, pediatri e mediatori culturali per far sì che intorno alla circoncisione si costruiscano delle alleanze e per far sì che l'apertura del SSN sia accompagnata da una sempre più ampia consapevolezza degli operatori rispetto agli aspetti terapeutici e non connessi a questo intervento.

Un altro tema da tenere in considerazione è la segretezza sul tema della circoncisione, che crea un certo grado di difficoltà di comunicazione. Le infermiere, raccontando della loro quotidianità professionale, hanno messo in luce il fatto che quando al primo bilancio di salute di un neonato viene chiesto ai genitori se intendono far circoncidere il bambino, normalmente si ottengono risposte vaghe che lasciano poco spazio per la proposta di un percorso alternativo fatto all'interno dell'ospedale. Alcuni genitori evitano di portare i bambini al consultorio nei giorni immediatamente successivi alla circoncisione e tornano alle visite solo quando la ferita è ormai guarita. Quando capita, invece, che i bambini vengano portati al consultorio dopo la circoncisione, le infermiere sottolineano comunque una reticenza dei genitori a raccontare dell'intervento. È degno di nota il fatto che la comunicazione – e dunque la collaborazione – è difficoltosa anche quando si porta l'attenzione solo sull'aspetto medico.

Questo vuoto comunicativo può essere interpretato alla luce dei seguenti elementi: in primo luogo molte di queste pratiche avvengono in

una zona grigia tra legalità e illegalità, con il conseguente timore di denunce da parte di chi si rivolge a circoncisori non qualificati e con la sensazione che la segretezza sia tanto un modo per non incorrere in problemi penali quanto un modo per garantire la sopravvivenza della pratica. Dall'altro lato giocano un ruolo importante le interpretazioni e le aspettative che i genitori stranieri hanno nei confronti del servizio sanitario: ritenendo la circoncisione rituale come una pratica «non medica», molti genitori non ritengono consultori e pediatri come validi interlocutori sul tema. Ancor di più, sapendo che la pratica non è molto diffusa in contesto italiano si qualificano i servizi come «non adatti» a trattare il bambino subito dopo la circoncisione.

Va poi tenuto a mente che l'apertura di una possibilità all'interno di un servizio non coincide necessariamente con l'immediato recepimento da parte delle comunità migranti in quanto nel processo di istituzionalizzazione di una ritualità vi possono essere aspetti che non vengono (anche solo inizialmente) accettati o che non incontrano le diverse sensibilità: il tema dell'età ne è un valido esempio, un altro può essere il tema dell'anestesia che se da parte medica è ritenuta necessaria per effettuare l'intervento, da parte della potenziale utenza è qualcosa che spesso viene giudicato come superfluo, quando non pericoloso. La medicalizzazione di una pratica rituale porta infatti con sé una sorta di paradosso dentro al quale si inscrivono le sfide di un simile processo: da un lato la medicalizzazione della circoncisione non terapeutica è un atto di tutela del bene primario della salute, nonché un riconoscimento del «principio di laicità che, positivamente interpretato e applicato, chiede di garantire il diritto di libertà religiosa nella società attraverso la collaborazione tra lo Stato e le comunità religiose e/o tradizionali»²⁷, dall'altro però proprio la natura confessionale e religiosa di tale pratica rende per alcuni impossibile pensare di svolgerla in ospedale, soprattutto se questo richiede di epurare la pratica da qualsiasi ritualità contestuale all'atto.

²⁷ A. ANGELUCCI, *Dietro le circoncisioni. La sfida della cittadinanza e lo spazio di libertà religiosa in Europa*, Torino, 2018, p. 66.

3. *Il caso del trattamento della salma*

L'importanza della cultura è particolarmente evidente nei momenti cruciali del ciclo di vita e in tutte quelle situazioni che, oltre ad avere un impatto sul corpo, toccano la persona sul piano psicologico, relazionale ed esistenziale. Tutti gli esseri umani nascono, sperimentano condizioni di malessere o di benessere, provano dolore, si ammalano e, infine, muoiono. Al pari di quanto avviene alla nascita e nella prima infanzia, anche il momento della morte è rappresentato e gestito in modi diversi a livello transculturale e queste differenze incidono in profondità sia sulle scelte che vengono compiute nelle ultime fasi del percorso assistenziale, sia nella gestione della salma.

Ogni società umana ha sviluppato sistemi di idee e di azioni, di riti e di simboli che contribuiscono a ridefinire la morte e la rendono, almeno in parte, qualcosa che non è solo annientamento e distruzione, ma che può essere conclusione pensabile dell'esistenza. La cultura e, per chi è credente, la religione, sono risorse simboliche essenziali, che, accanto al controllo dei sintomi, rappresentano componenti irrinunciabili della cura nelle fasi finali della vita.

La ritualità, la spiritualità, la valorizzazione della memoria e la ricerca di trascendenza sono, in un certo senso, tentativi di reagire alla profonda crisi di senso che innescano la consapevolezza della propria fine imminente, oppure la perdita di qualcuno con cui si intrattiene un legame significativo²⁸. L'importanza simbolica e affettiva del corpo non si esaurisce infatti con la morte²⁹: tutto ciò che riguarda la gestione della salma nelle ore (o giorni) successivi al decesso ha un valore rituale, affettivo e umano fondamentale per chi resta. I luoghi sanitario-assistenziali hanno dunque una grande responsabilità nella gestione di questi momenti, che rappresentano a tutti gli effetti una forma di cura.

Nel contesto migratorio, il rito funebre ha inoltre valenze identitarie e rappresenta un momento importante nella costruzione della comunità.

²⁸ M. SOZZI, *Reinventare la morte. Introduzione alla tanatologia*, Roma, 2009.

²⁹ A. FAVOLE, *Resti di umanità. Vita sociale del corpo dopo la morte*, Roma, 2003.

Esso permette di affermare l'appartenenza a un gruppo anche in un contesto in cui si è stranieri e, per molti versi, estranei³⁰.

La pluralità religiosa e rituale, tuttavia, pone numerose sfide agli ambienti ospedalieri, che non di rado seguono linee guida o protocolli piuttosto rigidi.

In primo luogo, va presa in esame la potenziale richiesta di un'assistenza spirituale nel fine vita da parte di persone non cattoliche. Ciò implica l'identificazione delle risorse territoriali e la creazione di reti in cui siano coinvolti rappresentanti religiosi multiconfessionali e figure laiche in grado di dare risposta ai bisogni di una popolazione eterogenea e plurale. Poiché una parte essenziale dell'accompagnamento al morente è la presenza della famiglia e dei cari accanto al malato, è necessario fare i conti con strutture familiari e comunitarie diverse, in alcuni casi più ramificate e allargate rispetto a quelle italiane. La presenza di concezioni differenti del corpo e di esigenze religiose specifiche nel *post-mortem* richiede inoltre una riflessione su procedure che in genere hanno un carattere standardizzato. Per esempio momenti ritenuti «tecnici» nella nostra società, come l'igiene della salma o il trasporto dal reparto alla camera mortuaria, hanno invece un valore simbolico-rituale in altre religioni. La diversità rituale rende infine necessaria una mediazione rispetto agli spazi dedicati alla ritualità nella struttura ospedaliera. Il lavaggio islamico, per esempio, richiederebbe luoghi in cui sia disponibile acqua che scorre, ai quali possano accedere le persone esterne alla struttura ospedaliera deputate al compito di eseguire il lavaggio purificatorio. Anche per altre confessioni religiose è importante la possibilità di prendere parte alle operazioni di igiene, ricomposizione, vestizione e cura del defunto: è quindi opportuno mettere a disposizione una camera mortuaria non connotata in senso religioso, che possa essere allestita all'occorrenza da parte delle famiglie che così lo richiedono.

Nella nostra ricerca abbiamo esplorato diverse risposte date dalle strutture alle sfide del pluralismo. Rispetto a questo nodo, abbiamo incontrato soprattutto un atteggiamento di apertura, all'insegna di un ri-

³⁰ Sul tema si vedano le ricerche di A. GUSMAN (a cura di), *Gli altri addii. Morte e ritualità funebre nelle comunità immigrate del Piemonte*, Torino, 2010 e M.C. MANCA, *I riti funebri come riti di passaggio. Eterno fluire: diversità religiose in area fiorentina*, Milano, 2005.

conoscimento dell'importanza della componente culturale e spirituale nel fine vita, controbalanciato tuttavia dalla presenza di limiti strutturali più o meno rigidi.

Gli *hospice* si sono dimostrati contesti particolarmente interessanti, poiché in diverse strutture è stato possibile adottare un approccio poco codificato, orientato alla flessibilità e alla personalizzazione. Questo tipo di approccio è in parte reso possibile dalla presenza di camere singole, di spazi idonei ad accogliere i familiari e di camere mortuarie curate architettonicamente e adeguate a ospitare diverse forme di rito.

Oltre ai fattori strutturali, la comunicazione gioca un ruolo cruciale. Le volontà del paziente e della famiglia vengono rilevate già all'anamnesi e si dà ampio spazio alle metodologie narrative, per permettere ai pazienti di parlare non solo della loro storia clinica, ma anche della loro autobiografia, esplorando dimensioni simbolico-culturali che non sempre trovano spazio nei luoghi di cura. La medicina narrativa, infatti, espande l'orizzonte della comunicazione medico-paziente, ancora frequentemente incentrata sulla malattia, permettendo l'emergere di questioni non strettamente mediche, ma che stanno a cuore al paziente e incidono fortemente sui suoi processi decisionali.

A differenza dell'*hospice*, in un grande ospedale ci sono numerosi ostacoli che rendono difficilmente attuabile un'attenzione personalizzata e flessibile nel fine vita. Le camere sovente ospitano più persone e non possono essere utilizzate per effettuare il lavaggio o altri interventi rituali; ci sono difficoltà nell'accesso di gruppi familiari numerosi; i tempi sono ridotti e, nell'insieme, non è semplice conciliare le esigenze cliniche con quelle di tipo spirituale/religioso. Il numero dei pazienti, inoltre, è elevato e altrettanto elevato è il numero degli operatori, che non necessariamente si conoscono e si parlano fra loro. Gli spazi sollecitati sono molti, distanti anche fisicamente e, in molti casi, gestiti da personale esterno all'azienda sanitaria.

In un contesto di questo genere, perché una strategia abbia un'efficacia omogenea, è necessario intervenire a livello strutturale, attraverso l'implementazione di spazi, di servizi e di procedure. Questi interventi non sostituiscono la relazione di cura, ma sono un prerequisito essenziale nella gestione della pluralità culturale e religiosa nei grandi ospedali.

Nella nostra ricerca abbiamo esaminato un caso di *reasonable accommodation* che ha avuto luogo all'interno dell'Azienda Ospedaliera Universitaria Città della Salute e della Scienza di Torino e ha portato all'integrazione del regolamento interno di polizia mortuaria, per adeguarlo alle esigenze delle diverse confessioni religiose incluse nel progetto. Queste integrazioni sono state successivamente adottate da altre aziende ospedaliere a livello regionale³¹.

La storia di questo progetto è lunga. Nel 2006, l'ospedale, allora chiamato Molinette, rilevò delle forti carenze relative all'assistenza spirituale, che non era prevista né per i cittadini di fede diversa da quella cattolica né per i laici. Questa lacuna fu affrontata con un progetto chiamato "La cura dello spirito", coordinato dal Dott. Mario Caserta e realizzato in collaborazione con il Comitato Interfedi, un organismo cittadino che coinvolge i vari rappresentanti religiosi al fine offrire risposte ai bisogni religiosi di una città sempre più eterogenea e plurale. Venne così individuato un gruppo di rappresentanti religiosi disponibili a offrire un servizio di assistenza spirituale multiconfessionale in ospedale e si costituì una rete stabile di referenti religiosi.

Negli anni, questo gruppo divenne un canale di rilevazione e segnalazione di nuove problematiche e furono proprio loro a puntare l'attenzione sulla questione del fine vita. Il nuovo progetto si sviluppò in diverse fasi. In primo luogo vennero rilevati e analizzati i bisogni rituali delle comunità religiose coinvolte, con un focus su cinque punti:

- il trattamento della salma in reparto;
- il trasporto della salma dal reparto alla camera mortuaria;
- la preparazione e la vestizione della salma;
- la composizione della salma nel feretro;
- riti funebri e funzioni religiose.

Successivamente vennero analizzate sia le procedure che fino a quel momento venivano di norma adottate, sia la fattibilità di apportare delle modifiche a esse. In genere, quando una persona muore in questo ospedale, l'infermiere in reparto lava la salma, toglie tutte le apparecchiature

³¹ Le integrazioni del 2015 e del 2017 al regolamento sono disponibili online all'indirizzo: https://www.cittadellasalute.to.it/index.php?option=com_content&view=article&id=11889%3Aregolamento-polizia-mortuaria&catid=43%3Aprogetto-religioni&Itemid=199.

re che sono state utilizzate e compie le operazioni igieniche e cosmetiche. La salma viene quindi trasportata in camera mortuaria, dove un operatore della ditta appaltatrice effettua un secondo lavaggio e il cadavere è posizionato in una cella frigorifera. In accordo con le imprese di onoranze funebri si procede a questo punto alla preparazione finale e alla vestizione, perché il defunto possa essere esposto ai parenti nella camera mortuaria. Infine, in accordo con la famiglia, l'impresa gestisce il trasporto verso la chiesa o il cimitero.

Questa sequenza di procedure, apparentemente semplice e lineare, presentava molti punti incompatibili con le esigenze elencate dai rappresentanti religiosi. Una volta rilevate queste discrepanze, venne avviato un processo di mediazione fra la Direzione sanitaria dell'azienda e i rappresentanti religiosi, che rientra a pieno titolo nell'ambito della *reasonable accommodation*.

Sebbene non ci fossero ostacoli insormontabili, i cambiamenti richiesti erano significativi, tuttavia un approccio orientato al dialogo ha favorito l'apertura da entrambe le parti e ha permesso di trovare dei compromessi. Per esempio, è stato permesso ai rappresentanti della comunità islamica ed ebraica di eseguire direttamente il lavaggio nelle camere mortuarie, autorizzandone l'accesso ai locali tecnici.

Nel caso della comunità ebraica, venne chiesto agli infermieri di non praticare l'igiene della salma in reparto e di lasciare che questo compito fosse svolto successivamente dal rabbino o da altri membri della comunità. Questo cambiamento, apparentemente banale perché riguarda un "non fare", fu particolarmente faticoso per gli operatori, che temevano di trascurare un compito che consideravano parte delle proprie funzioni.

I rappresentanti del Buddhismo Zen e Sokka Gakkai, entrambi italiani, avrebbero voluto che la persona non fosse toccata né spostata nelle 72 ore successive al decesso, in quanto la morte è considerata un processo che inizia con il cessare del battito cardiaco e si protrae fino al distacco della coscienza dal corpo. Per la struttura, tuttavia, c'è una materiale impossibilità ad attendere 72 ore prima di rimuovere la persona dal reparto. Fu dunque trovato un accordo che prevede tre punti:

- informare gli infermieri incaricati della gestione della salma in reparto della concezione della morte propria dei membri di questa confessione religiosa;

- invitare il personale a tener conto di questa nell'eseguire l'igiene e il trasporto della persona (non salma) in camera mortuaria;
- prolungare il più possibile la permanenza della salma in camera ardente, ritardando la chiusura del feretro.

Seppur con dei limiti, il tentativo di questo percorso è stato quello di favorire una gestione del fine vita più attenta alle esigenze delle diverse comunità. Il confronto con queste esigenze ha portato a problematizzare procedure tecniche apparentemente neutre che, di fatto, sono connesse a precisi contenuti culturali e religiosi. L'incontro con pratiche "altre" si è dimostrato uno stimolo per ripensare aspetti della propria identità e per riformulare le procedure consuete nell'ottica di un arricchimento del significato in esse contenuto.

INTERCULTURALITÀ E RUOLO DEL MEDICO: NUOVE SFIDE IN PROSPETTIVA GIURIDICA E DEONTOLOGICA

*Elisabetta Pulice**

SOMMARIO: 1. Introduzione. 2. Quale ruolo per la deontologia? 3. Prendersi cura in un contesto interculturale. 4. Le lacune giuridiche e deontologiche: il caso della circoncisione non terapeutica di minori. 4.1. Circoncisione maschile non terapeutica e diritto: “medicalizzazione” come condizione di liceità. 4.2. Circoncisione non terapeutica tra medicalizzazione e best interest del minore. 4.3. Circoncisione non terapeutica e deontologia. 5. Riflessioni conclusive.

1. Introduzione

Il ruolo del medico e della medicina, la loro capacità di rispondere alle esigenze di tutela dei diritti sui quali incide l’attività medica dipendono da una crescente complessità di fattori. Ciò vale anche per la concezione e il ruolo della medicina.

L’aspetto scientifico, innanzitutto. L’evoluzione tecnico-scientifica amplia le possibilità di intervento e di scelta in medicina¹, dall’inizio al fine vita, fino a condizionare, negli sviluppi più recenti², il rapporto me-

* Ricercatrice presso il Laboratorio dei Diritti Fondamentali del Collegio Carlo Alberto di Torino e collaboratrice alla didattica e alla ricerca presso l’Università di Trento.

¹ La letteratura sul tema è vastissima. Sul piano giuridico, per un quadro generale dei principi, delle potenzialità e delle sfide dei mutamenti tecnico-scientifici legati all’evoluzione delle istanze sociali e per un’analisi in prospettiva sia italiana sia comparata, uno dei testi di riferimento nel panorama dottrinale italiano è C. CASONATO, *Introduzione al biodiritto*, Torino, 2012, cui si rinvia anche per ulteriore bibliografia.

² Si pensi, per esempio, alla robotica e all’intelligenza artificiale. Si vedano, tra gli altri, L. FLORIDI, F. CABITZA, *Intelligenza artificiale*, Milano, 2021; C. CASONATO, S. PENASA, M. FASAN (a cura di), *Diritto e intelligenza artificiale*, Milano, DPCE online, 2022.

dico-paziente e imporre nuove esigenze formative. L'attività medica è inoltre un'attività sempre più complessa, spesso svolta in équipe, con inevitabili conseguenze tanto sulla gestione dei rapporti inter- e infra-professionali quanto sulla valutazione della responsabilità professionale.

L'aspetto sociale è un ulteriore fattore di essenziale importanza. Il mutamento delle istanze sociali, infatti, ha inciso e continua a incidere sul rapporto medico-paziente, sulle questioni eticamente sensibili e sulle richieste rivolte al medico e alla medicina.

Il diritto e la deontologia si pongono in un rapporto di reciproche interazioni con tali sviluppi. Da un lato, ne condizionano principi, tutele e confini; dall'altro, ne ricavano continuo impulso per riflettere sulle proprie categorie e sull'interpretazione delle proprie norme.

La complessità e variabilità dei casi concreti non permettono però di rinvenire risposte univoche, valide in ogni contesto e richiedono quindi a medicina, deontologia e diritto uno sforzo interdisciplinare non solo nella definizione dei principi, ma anche nella loro declinazione nella pratica clinica.

L'analisi antropologico-giuridica condotta, in dialogo con i professionisti sanitari intervistati, nell'ambito della ricerca del Laboratorio dei Diritti Fondamentali (LDF) di Torino sul pluralismo etico e i conflitti di coscienza nell'attività ospedaliera³ ha messo chiaramente in luce questi profili.

Più nello specifico, dal punto di vista professionale la complessità è data dal fatto che alcuni bilanciamenti tra diritti potenzialmente confliggenti adottati dal legislatore richiedono l'intervento di un professionista per essere attuati. Ogni professionista si inserisce però nel quadro giuridico di riferimento portando con sé una pluralità di fattori: una posizione di garanzia che comporta specifiche forme di responsabilità nei confronti del paziente; vi entra inoltre come persona con proprie con-

³ I risultati, su cui sono prevalentemente basate le riflessioni del presente contributo, sono pubblicati in due volumi: L. FERRERO, E. PULICE, *Pluralismo etico e conflitti di coscienza nell'attività ospedaliera*, I, *Scelte riproduttive e dibattiti sulla genitorialità* ed E. PULICE, C. VARGAS, *Pluralismo etico e conflitti di coscienza nell'attività ospedaliera*, II, *Le scelte di fine vita*, Bologna, 2021, cui si rimanda anche per ulteriori approfondimenti e bibliografia sui temi della circoncisione rituale maschile (Vol. I, capitoli VIII e IX), dell'interculturalità nel percorso di cura e nel fine vita (Vol. II, capitoli VIII e IX).

vinzioni morali e culturali; come iscritto a un ordine professionale che esprime regole deontologiche cui attenersi; spesso come dipendente di una struttura sanitaria, soggetto a vincoli posti a garanzia dei diritti che la struttura ha il dovere di tutelare.

Ciò significa che sono molteplici le dimensioni e le fonti di disciplina che si intersecano nel rapporto con le persone assistite: quella delle competenze tecnico-scientifiche dell'autonomia professionale fondata sulle prove d'efficacia elaborate dalla comunità scientifica; quella delle convinzioni personali; quella collettiva dell'équipe multiprofessionale; quella della riflessione etico-professionale, ecc.

In questo quadro, il pluralismo culturale pone ulteriori sfide al ruolo del medico e rappresenta quindi un'interessante prospettiva per analizzare la capacità di medicina, deontologia e diritto di rispondere alle concrete esigenze di tutela che emergono dal contesto interculturale.

2. *Quale ruolo per la deontologia?*

Prima di analizzare alcuni ambiti in cui il pluralismo culturale pone nuove sfide alla disciplina dell'attività medica, è necessario fare alcune premesse, in prospettiva comparata⁴, sul ruolo della deontologia e, più nello specifico, del codice deontologico.

Il codice di deontologia medica (CDM) è una fonte di autoregolamentazione della professione che razionalizza in regole deontologiche il comune sentire etico della categoria professionale e i principi che ne regolano l'attività. Tali regole sono generalmente vincolanti per gli

⁴ Le considerazioni, anche in prospettiva comparata, sul ruolo della deontologia medica contenute nel presente contributo sono tratte dal lavoro di tesi di dottorato in cotutela italo-francese dell'autrice: *Il ruolo della deontologia medica nel sistema delle fonti del diritto: un'analisi comparata. Le rôle de la déontologie médicale dans les sources du droit: analyse comparée*, Trento-Nanterre, 2014 in corso di aggiornamento e pubblicazione in E. PULICE, *Deontologia e diritto. Modelli comparati, criticità e prospettive in ambito biomedico*, Napoli, 2023, cui si rinvia per approfondimenti e ulteriori riferimenti bibliografici. Le considerazioni sul ruolo della deontologia in riferimento al pluralismo etico e ai conflitti di coscienza, in parte riportate in questo breve scritto, sono state ulteriormente sviluppate e pubblicate nei volumi della citata ricerca, cit. *supra* a nota 3.

iscritti agli ordini o alle associazioni professionali che le elaborano, con conseguenze sanzionatorie nel caso di una loro violazione. Le norme deontologiche possono essere contenute in un solo codice deontologico o in linee guida, buone pratiche o regolamenti su temi specifici elaborati dagli ordini professionali. Tutti questi strumenti rappresentano una guida per l'agire medico quotidiano e sono generalmente presi in considerazione dalla giurisprudenza in ambito medico, ma dal punto di vista giuridico assumono forme e valenze diverse nei vari ordinamenti.

Per quanto riguarda il contesto europeo, in alcuni ordinamenti la forma e la natura giuridica del codice deontologico sono infatti definite direttamente dalla legge.

In Francia, per esempio, per espressa previsione legislativa il CDM è elaborato e approvato dal Consiglio Nazionale degli Ordini dei medici nella forma di una specifica fonte del diritto: il *décret en Conseil d'Etat*, ossia un decreto per il quale è obbligatorio il parere del Consiglio di Stato. Il CDM viene pubblicato sul *Journal Officiel* (l'equivalente funzionale della Gazzetta Ufficiale) e dal 2004 è inoltre integrato in un codice statale, il *Code de la Santé Publique*. Similmente, in Germania il codice deontologico è un regolamento professionale che assume la forma di una specifica fonte del diritto (*Satzung*) la cui adozione è affidata dalla legge alle camere professionali⁵.

In alcuni ordinamenti, invece, non esistono ordini professionali come enti pubblici, ma associazioni professionali che, pur svolgendo funzioni analoghe e pubblicando codici e linee guida deontologiche, sono associazioni di diritto privato. La Federazione dei medici svizzeri (FMH) ne è un esempio.

Nel Regno Unito al *Code of medical practice* e alle linee guida del *General Medical Council* (GMC)⁶ si aggiungono le linee guida su vari

⁵ Si permetta il riferimento a E. PULICE, *La deontologia come fonte del diritto. La codificazione dell'etica medica in Francia, Germania e Italia*, in *Diritto Pubblico Comparato ed Europeo*, 3, 2017. Cfr. inoltre J. MORET-BAILLY, *Les déontologies*, Paris, 2001; J. MORET-BAILLY, D. TRUCHET, *Droit des déontologies*, Paris, 2016; V. CABROL, *La codification de la déontologie médicale*, in *Revue générale de droit médical*, 16, 2005, p. 103 ss.; R. RATZEL et al., *Kommentar zur Musterberufsordnung der deutschen Ärzte [MBO]*, Berlin-Heidelberg, 2018.

⁶ I documenti sono reperibili sul sito del GMC: <https://www.gmc-uk.org/>.

temi di etica medica elaborate dalla *British Medical Association* (BMA)⁷.

In altri ordinamenti, come per esempio quelli italiano e belga⁸, nonostante gli ordini professionali siano enti pubblici e l'iscrizione agli albi sia obbligatoria, come in Francia e in Germania, la definizione del ruolo del CDM è più complessa perché deve essere ricavata in via interpretativa attraverso il riferimento ad altri principi, fonti o clausole dell'ordinamento giuridico.

In Italia, per esempio, in assenza di una definizione legislativa assume rilevanza l'evoluzione della giurisprudenza della Corte di Cassazione. Dopo un primo orientamento in base al quale le norme deontologiche erano «precetti extra-giuridici ovvero regole interne alle categorie e non già [...] atti normativi»⁹, la Corte ha infatti modificato la sua giurisprudenza definendo le norme deontologiche «norme giuridiche vincolanti nell'ambito dell'ordinamento di categoria» e specificazione delle clausole generali contenute nella legge professionale¹⁰, fino ad arrivare al principio giuridico pronunciato nel 2007 dalle Sezioni Unite, secondo il quale le norme deontologiche sono «fonti normative integrative di precetto legislativo [...] interpretabili direttamente dalla corte di legittimità»¹¹. Benché tale giurisprudenza non sia uniforme¹², ne emerge il ruolo di integrazione delle fonti di disciplina dell'attività medica che le norme deontologiche possono svolgere sul piano dell'ordinamento giuridico. Le norme deontologiche possono rappresentare, infat-

⁷ I documenti sono accessibili dalla pagina della BMA dedicata all'etica medica: <https://www.bma.org.uk/advice-and-support/ethics>.

⁸ Cfr., per esempio, CONSEIL NATIONAL DE L'ORDRE DES MEDECINS, *Force obligatoire du Code de déontologie médicale*, parere del 16 giugno 2018, accessibile dal sito del Consiglio nazionale dell'ordine dei medici: <https://ordomedic.be/fr>.

⁹ Cass., sez. III civ., 10 febbraio 2003, n. 1951.

¹⁰ Cass., 6 giugno 2002, n. 8225; Cass., SS.UU., 23 marzo 2004, n. 5776 e sez. III civ., 14 luglio 2004, n. 13078.

¹¹ Cass. Civ., SS.UU., 20 dicembre 2007, n. 26810.

¹² In una sentenza del 2013, richiamata anche dalla Corte costituzionale (sent. n. 180 del 2018), la Corte di Cassazione ha, per esempio, negato il «carattere normativo» del codice deontologico (Cass. Civ., SS.UU., 25 giugno 2013, n. 15873 e Cass., sez. III, 29 settembre 2015, n. 19246).

ti, parametri di valutazione delle condotte del professionista, nei giudizi di responsabilità sia civile sia penale¹³.

Va inoltre ricordato il legame tra il codice deontologico e la tutela dei diritti fondamentali sui quali incide l'attività medica. Tale legame ha portato la giurisprudenza a riconoscere il ruolo della deontologia e delle istituzioni ordinistiche nel tutelare i diritti costituzionali del paziente, anche in questioni controverse sul piano non solo etico e professionale, ma anche giuridico. Tale rilevanza è spesso legata alla valorizzazione e tutela dei principi di autonomia e responsabilità professionale¹⁴.

L'analisi comparata mostra come il rapporto tra diritto e deontologia possa variare sia tra ordinamenti sia tra ambiti di disciplina diversi all'interno dello stesso ordinamento.

In alcuni casi, le norme deontologiche possono integrare le fonti giuridiche, in primis quella legislativa, attraverso doveri e principi ulteriori che contribuiscono a rendere la disciplina più attenta alla concretezza e variabilità della pratica medica. In altri casi, la deontologia può anticipare il diritto o prevedere una tutela più ampia dei diritti in gioco. La disciplina deontologica può però anche essere inerte rispetto a nuove esigenze di tutela, venendo così meno a uno dei suoi ruoli più importanti, o può addirittura rischiare di restringere la tutela di alcuni diritti. Ciò può accadere quando le norme deontologiche impongono condizioni, principi o divieti che incidendo sulla responsabilità disciplinare o comunque sull'orientamento dell'attività professionale condizionano la portata pratica e la concreta tutela di diritti riconosciuti dall'ordinamento giuridico.

Per tali ragioni, le regole deontologiche adottate dai professionisti che sono in diretto contatto con le persone assistite, le loro famiglie e le

¹³ Si pensi, per esempio, all'individuazione giudiziale della condotta conforme ai principi di correttezza e diligenza professionale o la possibilità, riconosciuta da parte della dottrina, di considerare le regole deontologiche di natura cautelare come «discipline» la cui violazione è fonte di colpa penale ai sensi dell'art. 43 c.p. Cfr., tra gli altri, C. BRUSCO, *La responsabilità sanitaria civile e penale. Orientamenti giurisprudenziali e dottrinali dopo la legge Gelli-Bianco*, Torino, 2018, p. 56 ss. e p. 63; F. ANGIONI, *Il nuovo codice di deontologia medica*, in *Criminalia*, 2, 2007, p. 277 ss.; M. CAPUTO, *Colpa penale del medico e sicurezza delle cure*, Torino, 2017.

¹⁴ Si pensi, per esempio, nel contesto italiano alla sentenza n. 282 del 2002 della Corte costituzionale.

richieste derivanti da istanze culturali, etiche e religiose sono fondamentali nella costruzione di percorsi attenti alla dimensione interculturale.

3. Prendersi cura in un contesto interculturale

Prendersi cura seguendo modalità che, secondo la distinzione tracciata nella riflessione antropologica da Laura Ferrero e Cristina Vargas¹⁵, permettano non solo la coesistenza ma anche la *con-vivenza* e, soprattutto, l'*interazione* tra culture diverse richiede la costruzione di percorsi che coinvolgano tutti gli attori (da quelli professionali a quelli istituzionali) e tutte le discipline rilevanti in un'attenta valutazione dei diritti in gioco, delle modalità di tutela, inclusi i profili organizzativi, nonché della fattibilità e utilità delle possibili soluzioni. Non solo medici e giuristi, quindi, ma tutti i professionisti sanitari che, come sottolineato dalla legge 219/17, contribuiscono alla costruzione della relazione di cura¹⁶, i mediatori culturali, i responsabili amministrativi, le istituzioni ordinistiche e statali, ecc. Ancora prima, l'*interazione*, quindi non solo la coesistenza e tutela, di diverse istanze culturali nell'attività medica richiede alle società e ai sistemi sanitari un percorso di riflessione sociale, culturale, politico su alcune delle categorie (o sulla loro interpretazione e applicazione) che interessano tale attività.

Si tratta di percorsi la cui compiuta analisi richiederebbe valutazioni e approfondimenti di molti profili, alcuni dei quali esulano dagli scopi di questo breve scritto.

In questa sede si possono tuttavia tracciare alcune linee di riflessione che potrebbero essere utili per affrontare il tema del crescente pluralismo culturale e delle nuove istanze che pazienti e familiari portano all'attenzione dei professionisti e, più in generale, del sistema sanitario.

Una prima riflessione riguarda il concetto ampio di salute, che emerge tanto dal diritto costituzionale quanto sul piano internazionale. Com'è noto, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), la

¹⁵ L. FERRERO, C. VARGAS, *Rituali in movimento e servizi sanitari: prospettive di dialogo interculturale*, in questo volume.

¹⁶ Legge n. 219 del 2017, *Norme in materia di consenso informato e disposizioni anticipate di trattamento*, art. 1.

salute non è semplicemente “assenza di malattie o infermità”, ma “uno stato di totale benessere fisico, mentale e sociale” di cui tutti le popolazioni devono raggiungere il “più alto livello possibile”¹⁷.

Più articolato, per i profili che interessano in questa sede, il Commento generale no. 14 al diritto alla salute del Patto internazionale dei diritti economici, sociali e culturali (art. 12) delle Nazioni Unite e, più precisamente, al diritto fondamentale di ottenere i più elevati standard di salute possibili.

Tra gli “interrelated and essential elements” di tale diritto definiti dal Commento, quello della *acceptability* è strettamente legato alla dimensione culturale¹⁸.

Viene infatti precisato che tutte le strutture, i beni e i servizi sanitari, oltre a rispettare l’etica medica, devono essere

culturally appropriate, i.e., respectful of the culture of individuals, minorities, peoples and communities, sensitive to gender and life-cycle requirements, as well as being designed to respect confidentiality and improve the health status of those concerned¹⁹.

Il dovere di assicurarsi che i servizi sanitari siano culturalmente appropriati è espressamente ribadito tra le obbligazioni degli stati parte del Patto²⁰ e l’elemento culturale emerge in diversi punti del commentario.

Se le cure devono essere rispettose della cultura delle persone assistite, tanto l’incontro tra più culture quanto il rapporto tra l’elemento culturale e altri beni meritevoli di tutela richiedono un delicato bilancia-

¹⁷ *Constitution of the World Health Organization. Basic principles*. La Costituzione è reperibile al seguente link: <https://apps.who.int/gb/gov/assets/constitution-en.pdf>.

¹⁸ Gli elementi sono: a) Availability (disponibilità); b) Accessibility (accessibilità); c) Acceptability (accettabilità); d) Quality (qualità). *General Comment No. 14: The right to the highest attainable standard of health* (art. 12), 2000. Il testo del Commentario Generale è reperibile al seguente link: <https://bit.ly/3XEV70m>.

¹⁹ Devono quindi essere «culturalmente appropriati, ossia rispettosi della cultura degli individui, delle minoranze, dei popoli e delle comunità, sensibili alle esigenze di genere e del ciclo di vita, nonché progettati per rispettare la riservatezza e migliorare lo stato di salute delle persone interessate», *Commentario Generale n. 14*, cit., articolo 12 nell’ambito del Titolo I, *Normative Content of Article 12*.

²⁰ *Ivi*, articolo 37, nel Titolo II *States Parties’ Obligations*, in particolare nel capo *Specific legal obligations*.

mento tra le diverse istanze di cui il sistema sanitario o la singola struttura sanitaria devono (o possono) tenere conto. Uno dei quesiti principali, filo conduttore della citata ricerca LDF, è quindi “fino a che punto?”.

Fino a che punto richieste derivanti da tradizioni culturali diverse da quelle sulla base delle quali è organizzato il servizio sanitario (o sono interpretati i diritti fondamentali) in un dato ordinamento giuridico possono essere accolte? E attraverso quali percorsi di mediazione?

Alcuni rituali, alcune istanze, la gestione degli spazi possono infatti scontrarsi con esigenze legate, per esempio, all’uso appropriato e alla scarsità delle risorse, alla sicurezza e igiene o ad altri interessi pubblici. Anche la tutela della privacy, che in alcuni casi vieta alle strutture sanitarie di acquisire informazioni su dati sensibili come la religione, può diventare un limite alla possibilità degli operatori sanitari di tenerne conto nella relazione con pazienti e familiari²¹.

In altri casi, tradizioni culturali possono porsi in contrasto con principi fondamentali dell’ordinamento. In questo senso, per esempio, negli ordinamenti europei la circoncisione rituale maschile, come si vedrà, è considerata lecita, ma solo se effettuata secondo adeguati standard medici a tutela del minore, mentre le mutilazioni genitali femminili superano completamente il “punto” dell’“accettabilità” poiché in contrasto con valori ritenuti irrinunciabili a tutela della salute e della vita della donna. Com’è noto, a differenza della circoncisione maschile, le mutilazioni genitali femminili sono infatti vietate in ogni caso, anche qualora fossero praticate secondo i più elevati standard medici. Lo stesso Commento citato prevede tale limite e le mutilazioni genitali femminili costituirebbero un esempio di richiesta contraria alla legge e alla deontologia che, ai sensi della normativa italiana sul consenso, non creerebbe alcun obbligo giuridico in capo al medico nemmeno se fosse espressione dell’autonomia consapevole e informata della persona²².

La costruzione di percorsi interculturali deve essere quindi valutata e adeguata alla specificità di ogni caso concreto.

²¹ Queste ipotesi sono emerse da alcune delle interviste con i professionisti sanitari oggetto di analisi e riflessione giuridico-antropologica nel già citato volume E. PULICE, C. VARGAS, *op. cit.*, capitoli VIII e IX.

²² Legge n. 219 del 22 dicembre 2017, cit., art. 1 comma 6.

Quando questi percorsi mirano a obiettivi che possono essere legittimamente perseguiti, dalla riflessione antropologica di Laura Ferrero e Cristina Vargas emerge come a ostacolarli sia spesso l'eccessiva "rigidità" di norme o policy interne, che sono preordinate a tutelare beni meritevoli di tutela, ma che rischiano di essere applicate in maniera irragionevole.

Un altro, fondamentale, profilo legato alla dimensione interculturale del prendersi cura riguarda il nucleo più ristretto della relazione terapeutica e, in particolare, il consenso informato e il diritto all'autodeterminazione. Nell'ordinamento italiano, similmente a quanto avviene in altri ordinamenti occidentali, il consenso è condizione di legittimità di ogni intervento medico²³ e in tale consenso, come previsto dalla legge n. 219/17, "si incontrano l'autonomia decisionale del paziente e la competenza, l'autonomia professionale e la responsabilità del medico"²⁴. Su questo incontro si basa la relazione di cura cui è dedicato il primo articolo della legge.

Tale relazione è "promossa e valorizzata" come relazione "di cura e di fiducia" tra il paziente e il medico, ma può coinvolgere, con il consenso del paziente "i suoi familiari o la parte dell'unione civile o il convivente ovvero una persona di fiducia del paziente medesimo" e/o, per il caso in cui il paziente non fosse in grado di esprimere la propria volontà, la figura del fiduciario. Il rapporto medico-paziente non esaurisce però la dimensione relazionale presa in considerazione dalla legge poiché, come anticipato, "contribuiscono alla relazione di cura, in base alle rispettive competenze, gli esercenti una professione sanitaria che compongono l'équipe sanitaria"²⁵.

²³ Si veda, per esempio, la sentenza n. 438 del 2008 della Corte costituzionale. Il rispetto degli articoli 2, 13 e 32 della Costituzione, della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea sono richiamati dalla legge n. 219 del 2017, che persegue la «tutela del diritto alla vita, alla salute e alla dignità e all'autodeterminazione della persona e stabilisce che nessun trattamento sanitario può essere iniziato o proseguito se privo del consenso libero e informato della persona interessata, tranne che nei casi espressamente previsti dalla legge» (art. 1, co. 1).

²⁴ Legge n. 219 del 2017, art. 1, co. 2.

²⁵ *Ibid.*

Nella relazione di cura sono collocati gli strumenti che la legge prevede a tutela dell'autodeterminazione. Tra questi, per esempio, il diritto di sapere e di non sapere e il conseguente dettagliato dovere di informazione da parte dei professionisti sanitari, che deve essere adeguata alle capacità di comprensione del paziente; il dovere del medico di rispettare ogni forma di rifiuto da parte del paziente; il dovere di accompagnarlo evitando forme di abbandono terapeutico anche in caso di rifiuto o revoca del consenso, eventualmente attraverso il ricorso al supporto psicologico; il diritto a un'appropriata terapia del dolore e alle cure palliative e il corrispondente dovere del medico di avvalersi "di mezzi appropriati allo stato del paziente"; le direttive anticipate di trattamento e la pianificazione condivisa delle cure.

È quindi proprio nella relazione di cura e di fiducia, nel rapporto con l'équipe curante che si definiscono l'ampiezza e la concretezza della tutela dell'autodeterminazione attraverso la corretta e compiuta applicazione dei principi e degli strumenti previsti dalla legge.

L'autodeterminazione, però, per essere correttamente intesa deve essere considerata nella sua dimensione relazionale, quindi nella rete di relazioni che caratterizzano la persona e il suo contesto familiare e culturale. Nei percorsi di cura le variabili relazionali, culturali e sociali incidono inevitabilmente sui processi decisionali, a maggior ragione in ambiti complessi da un punto di vista etico e giuridico. Ciò vale, è bene ricordarlo, sia per i pazienti sia per i professionisti sanitari e i rapporti interni all'équipe di cura²⁶.

²⁶ Sulle dimensioni relazionali dell'autodeterminazione, si veda, per esempio, la riflessione interdisciplinare (psicologica, filosofica, antropologica e giuridica) in A. BOVERO, L. CAMPANELLO et al. (a cura di), *Il diritto all'autodeterminazione: il contributo delle scienze umane*, in *RICP*, 24, 2022. Interessanti riflessioni sul rapporto tra identità culturali, limiti al loro riconoscimento e libertà di cura sono contenute, con riferimento tanto alle persone assistite quanto ai professionisti sanitari (per esempio per l'obiezione di coscienza), in C. PICIOCCHI, *La libertà terapeutica come diritto culturale. Uno studio sul pluralismo nel diritto costituzionale comparato*, Padova, 2006. Ai conflitti che possono nascere dal pluralismo etico e culturale sia nei rapporti con i pazienti sia nei rapporti tra professionisti sono dedicati i volumi della citata ricerca del Laboratorio dei Diritti Fondamentali, cfr. *supra* a nota n. 3, dai quali sono prevalentemente tratte le considerazioni di questo breve scritto.

Poiché è nella relazione di cura che può essere valorizzata (ma anche limitata) la costruzione dinamica del consenso e quindi la piena tutela dell'autodeterminazione, è proprio in questa relazione che emerge la necessità di costruire percorsi di comprensione, interazione e mediazione di istanze culturali.

Le diverse concezioni del corpo, della malattia, della cura, dei rituali e della spiritualità che li accompagnano, del rapporto tra individuo e collettività richiedono, infatti, percorsi relazionali virtuosi per prendersi compiutamente cura della persona nella sua complessità, senza fermarsi alla malattia o a ciò che è “medicabile”.

In questo senso andrebbe valorizzato, nel concreto della pratica clinica, il principio stabilito dalla legge – e ancora prima dal codice di deontologia medica – in base al quale il tempo della comunicazione è tempo di cura²⁷. E la comunicazione, per essere cura della persona, deve includere la comprensione degli aspetti culturali. La formazione dei professionisti sanitari su questi temi è quindi fondamentale. Ma non basta.

Le interviste con i professionisti sanitari condotte nella citata ricerca LDF hanno infatti messo in luce l'importanza della “cultura del reparto”. Nei contesti che più facilmente gestiscono possibili divergenze scaturite da istanze culturali o da casi eticamente e giuridicamente controversi emerge l'esistenza di una maggiore apertura dell'équipe a tali istanze e una pregressa condivisione al suo interno delle reciproche posizioni e difficoltà.

Ciò permette di costruire percorsi che si rivelano poi già sufficientemente solidi nel momento in cui, nel rapporto con i pazienti o le loro famiglie, è necessario adottare scelte complesse o individuare soluzioni maggiormente flessibili e attenti al caso concreto.

Anche nel singolo rapporto di cura, inoltre, la comunicazione, alla luce dell'inevitabile asimmetria comunicativa, può rischiare di diventare la sede in cui le convinzioni personali, etiche o culturali del professionista influiscono, spesso inconsapevolmente, sulla concreta possibilità di comprensione e apertura a differenze culturali. In questa prospettiva, è interessante, sul piano deontologico, la scelta del *General Medical Council* del Regno Unito di adottare, tra le linee guida che si affian-

²⁷ Legge n. 219 del 2017, cit., art. 1, co. 8.

cano al *Code of medical practice*, una specifica *guidance* dedicata ai convincimenti personali nella pratica medica. In più paragrafi viene affrontato l'impatto che tanto per il medico quanto per il paziente possono avere i convincimenti personali e le pratiche culturali²⁸. Si tratta di una consapevolezza delle implicazioni del pluralismo culturale sul ruolo del medico e della medicina dalla quale è invece ancora lontana la deontologia, ma anche la normativa, di altri ordinamenti europei.

Va infine ricordato un ulteriore elemento. I percorsi di mediazione interculturale, tanto quelli legati ai rapporti con il paziente quanto quelli interni all'équipe sanitaria (e le reciproche influenze) non possono essere compiutamente valutati, promossi e attivati se non nel contesto organizzativo nel quale devono o possono essere inseriti.

La struttura sanitaria ha infatti una specifica doverosità organizzativa nella tutela degli interessi pubblici cui è preordinata la sua azione. Allo stesso tempo spetta alla struttura sanitaria garantire una *reasonable accommodation*²⁹, attraverso l'applicazione, *ragionevole* appunto, degli strumenti normativi e organizzativi adottati (o adottabili), inclusi quelli necessari a gestire potenziali conflitti, a costruire spazi adatti a rituali diversi, a valorizzare e promuovere concretamente la relazione di cura, anche in un contesto di pluralismo culturale e a mettere i professionisti nelle condizioni di costruire percorsi a tutela della dimensione dinamica, relazionale e plurale dell'autodeterminazione.

4. Le lacune giuridiche e deontologiche: il caso della circoncisione non terapeutica di minori

Si è fin qui visto come l'eccessiva rigidità degli strumenti normativi e organizzativi possa ostacolare alcuni percorsi interculturali, unitamente agli altri fattori richiamati.

In alcuni casi possono essere invece le lacune, i vuoti normativi a creare quella

²⁸ GMC, *Personal beliefs and medical practice*, 2013.

²⁹ Cfr. il citato contributo di Laura Ferrero e Cristina Vargas in questo volume.

zona grigia tra legalità e illegalità, con il conseguente timore di denunce da parte di chi si rivolge a circoncisioni non qualificati e con la sensazione che la segretezza sia tanto un modo per non incorrere in problemi penali quanto un modo per garantire la sopravvivenza della pratica

ben descritta nel citato contributo di Laura Ferrero e Cristina Vargas tra le motivazioni che portano a un “vuoto comunicativo” e alle difficoltà di collaborazione in materia di circoncisione³⁰.

Nell’ordinamento italiano, così come in molti paesi europei, non esiste infatti una normativa specifica in materia di circoncisione rituale maschile, nemmeno nei codici deontologici.

4.1. Circoncisione maschile non terapeutica e diritto: “medicalizzazione” come condizione di liceità

Sul piano giuridico, la circoncisione maschile non terapeutica è generalmente considerata lecita se effettuata secondo accreditati standard medici³¹.

Nella maggior parte degli ordinamenti europei nei quali la circoncisione non appartiene alle tradizioni culturali della maggioranza della popolazione, tale pratica assume, infatti, interesse giuridico prevalentemente attraverso casi giurisprudenziali legati a danni per i minori circoncisi in condizioni non sicure o per altri eventuali illeciti, come, per esempio, la falsificazione di cartelle cliniche o la frode volte a qualificare come intervento terapeutico, quindi coperto dal servizio sanitario nazionale, un intervento effettuato con finalità diverse e in assenza di patologie. Altri possibili “canali” di rilevanza della circoncisione sul piano giuridico sono legati ai rapporti con le confessioni religiose, come nel caso dell’Intesa tra lo stato italiano e l’Unione delle Comunità ebraiche italiane (legge n. 101 del 1989).

Tra i pochi ordinamenti che hanno adottato una normativa in materia di circoncisione, quello norvegese e quello tedesco presentano alcuni elementi interessanti per i profili fin qui analizzati.

³⁰ *Ivi*.

³¹ Maggiori dettagli in prospettiva comparata e per le riflessioni che seguono sono contenuti nel volume I della citata ricerca *supra* a nota 3, in particolare al cap. IX.

La legge norvegese, infatti, prevede la circoncisione tra le prestazioni del sistema sanitario nazionale. Può quindi essere eseguita solo negli ospedali. Parallelamente, a dimostrazione della complessità delle istanze culturali tanto per i pazienti quanto per i professionisti sanitari, il legislatore ha inserito la possibilità di obiezione di coscienza per i medici³².

In Germania, invece, il legislatore ha inserito una norma specifica nel codice civile per dichiarare legittima la circoncisione maschile non terapeutica a seguito di uno spinoso dibattito sollevato dal noto caso di Colonia.

Il caso riguardava l'ospedalizzazione di un bambino di quattro anni per un'emorragia secondaria dovuta a una circoncisione non terapeutica eseguita, su richiesta dei genitori, da un medico di religione musulmana, nel suo ambulatorio e nel pieno rispetto delle *leges artis*. Mentre in primo grado il tribunale di Colonia aveva assolto il medico sottolineando la liceità della pratica e la sua natura di rituale tradizionale finalizzato a documentare l'appartenenza culturale e religiosa alla comunità musulmana (idoneo, quindi, a evitare il rischio di stigmatizzazione sociale del bambino), la Corte d'appello diede una lettura opposta della circoncisione. I giudici, infatti, confermarono l'assoluzione del medico, ma solo per un errore inevitabile di diritto dovuto all'incertezza normativa in materia di circoncisione non terapeutica, di cui venne sottolineata l'illiceità e la natura di reato di lesioni personali. Nell'interpretazione della Corte d'Appello, che sollevò molti dibattiti e contrasti con le comunità religiose, il diritto dei genitori all'educazione religiosa dei propri figli non poteva quindi prevalere sul loro diritto all'integrità fisica e all'autodeterminazione, incluso quello di mutare il proprio credo.

La riforma del codice civile tedesco si è inserita in questo contesto per definire legittima la circoncisione maschile non terapeutica, impo-

³² Cfr. *Law on ritual circumcision of boys*, 2015, §4: «To the extent that it does not impede proper service, healthcare personnel who for reasons of conscience do not wish to perform or assist in such interventions shall be accommodated». La traduzione inglese è tratta da L.A. LITLESKARE et al., *Refusals to perform ritual circumcision: A qualitative study of doctors' professional and ethical reasoning*, in *BMC Medical Ethics*, 21, 2020, n. 5, cui si rimanda anche per ulteriori approfondimenti sul caso norvegese.

nendo però che venga eseguita secondo standard medici accreditati, da persone qualificate, nel rispetto del *best interest* del bambino³³.

Nell'ordinamento italiano, invece, in assenza di una normativa specifica in materia di circoncisione, alcune risposte arrivano dalla giurisprudenza. Merita di essere citata in questa prospettiva la sentenza pronunciata dalla Corte di Cassazione penale nel 2011³⁴.

Il caso riguardava la circoncisione di un neonato da parte di persona priva di competenza medica, che aveva causato una grave emorragia e conseguente ospedalizzazione. La madre, cattolica nigeriana, era stata inizialmente condannata per concorso in esercizio abusivo della professione e poi assolta da questo specifico profilo di colpevolezza per l'applicazione della c.d. scriminante culturale.

Al di là delle vicende processuali, ciò che in questa sede interessa sottolineare sono le parti della sentenza che riguardano la liceità della circoncisione. Quest'ultima è infatti un atto di disposizione del corpo, che la Corte non ritiene incompatibile con l'art. 5 del codice civile poi-

³³ BGB, section 1631d *Circumcision of the male child*, §1: «The care for the person of the child includes the right to give consent to the medically unnecessary circumcision of a male child who is not capable of reasoning and forming a judgment, if this is to be carried out in accordance with the rules of medical practice. This does not apply if the circumcision, even considering its purpose, jeopardises the best interests of the child». Per un approfondimento si vedano, per esempio, J. BERNAERTS, *The German legislative response to the circumcision of male children*, in *RphZ*, 2, 3, 2016, p. 258 ss.; B. BREIG, *Law and religion in Germany: The case of circumcision of boys*, in J. GERLACH, J. TÖPFER (a cura di), *The Role of Religion in Eastern Europe Today*, Wiesbaden, 2015, p. 83 ss.; R. MERKEL, H. PUTZK, *After Cologne: Male circumcision and the law. Parental right, religious liberty or criminal assault?*, in *Journal of Medical Ethics, Online First*, 22 maggio 2013, p. 1 ss.; D. ABRAHAM, *Circumcision: Immigration, religion, history, and constitutional identity in Germany and the U.S.*, in *German Law Journal*, 18, 7, 2017, p. 1745 ss.

³⁴ Cass. pen., sez. VI, 24 novembre 2011, n. 43646. Per un approfondimento si vedano, tra gli altri, A. ANGELUCCI, *Dietro le circoncisioni. La sfida della cittadinanza e lo spazio di libertà religiosa in Europa*, Torino, 2018; ID., *Libertà religiosa e circoncisione in Italia: una questione di specialità confessionale*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 35, 2016; A. LICASTRO, *La questione della liceità della circoncisione «rituale» tra tutela dell'identità religiosa del gruppo e salvaguardia del diritto individuale alla integrità fisica*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 22, 2019, p. 28 ss.

ché «non determina una menomazione irreversibile con indebolimento permanente e non modifica sostanzialmente il modo di essere dell'individuo»³⁵ sotto il profilo funzionale e relazionale.

Più nello specifico, i giudici ritengono che si possa ricavare un implicito riconoscimento della liceità della circoncisione dalla citata legge n. 101 del 1989:

[t]ale normativa contiene un implicito riconoscimento della conformità della pratica circoncisoria ebraica ai principi dell'ordinamento giuridico italiano, come si evince indirettamente dal combinato disposto degli artt. 2, comma 1, e 25, in forza dei quali è garantito "il diritto di professare e praticare liberamente la religione ebraica in qualsiasi forma... e di esercitarne in privato o in pubblico il culto e i riti", con la precisazione che l'attività di religione e di culto si svolge liberamente in conformità dello Statuto dell'ebraismo italiano, senza alcuna ingerenza da parte dello Stato, delle Regioni e degli altri Enti territoriali³⁶.

Secondo i giudici, quindi,

[l]a scelta fatta dal legislatore del 1989 [con tale legge] è, peraltro, in linea con diritti presidiati dalla Carta Costituzionale. Il riferimento è all'art. 19 Cost., che riconosce il diritto alla libertà di religione, purché non vengano compiute pratiche contrarie al buon costume, ipotesi questa da escludere per la circoncisione, che non può certo considerarsi una pratica contraria ai principi etici o alla morale sociale e non pregiudica la sfera dell'intimità e della decenza sessuale della persona. Non superfluo, inoltre, è il riferimento all'art. 30 Cost., che riconosce il diritto-dovere dei genitori di educare i figli e ovviamente l'educazione religiosa rientra in tale parametro costituzionale³⁷.

Similmente, altra giurisprudenza aveva sottolineato, a sostegno dell'implicita liceità della circoncisione maschile nell'ordinamento italiano, che

³⁵ Ivi, p.to 3.1. Analogamente, secondo la Corte il reato di lesioni personali, astrattamente ipotizzabile, sarebbe scriminato dal consenso dell'avente diritto di cui all'art. 50 del codice penale.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

aver approvato una normativa che cita espressamente solo le mutilazioni degli organi genitali femminili, con esclusione di qualsivoglia riferimento alla circoncisione maschile, non può essere considerata fattore neutro³⁸.

In ogni caso, precisano i giudici, la circoncisione «è un atto medico, perché, pur in assenza di finalità terapeutica, interferisce sull'integrità fisica della persona». La pratica, quindi,

presuppone un attento esame delle condizioni [della persona] prima di essere eseguito, richiede l'osservanza di determinate tecniche e di opportune precauzioni, impone il monitoraggio del decorso postoperatorio per prevenire eventuali complicazioni³⁹.

Per quanto riguarda la competenza del medico e quindi l'esercizio abusivo della professione, nella citata sentenza la Corte di Cassazione opera una distinzione tra, da un lato, circoncisioni confessionali-religiose o rituali praticate da persone con adeguata esperienza, come nel caso della circoncisione nelle comunità ebraiche e, dall'altro, circoncisioni basate solamente su tradizioni culturali: «altro conto, rispetto alla circoncisione confessionale-religiosa o rituale, è la circoncisione che affonda le sue radici soltanto in tradizioni culturali ed etniche». Tale circoncisione, secondo la Corte è «in molti casi (...) affidata a persona non qualificata (...) sicché non è invocabile, nella specie, l'esercizio del diritto di professare liberamente la propria fede religiosa» e, «a differenza di quanto previsto per il rito religioso ebraico, (...) non può che operare la "riserva professionale" (...) di cui all'art. 348 cod. pen.»⁴⁰.

Tale distinzione, benché comprensibile sul piano della sicurezza per i minori sottoposti a circoncisione, risulta problematica sul piano antropologico e culturale, lasciando, tra l'altro, irrisolta la questione della circoncisione praticata dalle comunità musulmane.

Fermo restando il dovere di evitare danni all'integrità fisica di chi si sottopone alla circoncisione, distinzioni del genere, se poste a fondamento di una disciplina giuridica di tale pratica senza ulteriori elementi

³⁸ Trib. Bari, sentenza 21 maggio 2009.

³⁹ Cass. pen., sez. VI, sentenza n. 43646/2011, p.to 3.

⁴⁰ *Ivi*, p.to 3.2.

di bilanciamento, rischiano di determinare una discriminazione tra, da un lato, gli appartenenti a comunità storicamente radicate, che hanno le possibilità sociali, professionali ed economiche di far svolgere la circoncisione secondo le proprie tradizioni, da persone della propria comunità, nel rispetto di adeguati standard medici e, dall'altro, gli appartenenti a comunità che invece non possono contare su tali possibilità nel paese che li ospita. Spesso, inoltre, si tratta di persone che per ragioni economiche o politiche non possono tornare nel paese d'origine e non hanno quindi altra scelta, per rimanere nella legalità, di affidarsi a professionisti, strutture e procedure lontani dalle loro tradizioni e dai relativi significati.

Sul tema del rapporto tra medicalizzazione, si è pronunciato anche il Comitato Nazionale di Bioetica con una posizione più attenta alle diverse istanze culturali. Il Comitato, infatti, da un lato ha ritenuto «evidente che l'intervento di un medico, per eseguire la circoncisione rituale di un neonato, ove venga espressamente richiesto, è assolutamente giustificato da un punto di vista etico»⁴¹; dall'altro ha però precisato che

[n]ei soli casi [...] in cui la circoncisione sia posta in essere esclusivamente per ragioni rituali, alcuni membri del CNB ritengono che non sia opportuno favorirne la medicalizzazione [...] per una pratica che, se da una parte ha obiettivamente la natura di atto medico, almeno nel caso dei neonati per la sua estrema semplicità può senza alcun dubbio essere praticata da appositi e riconosciuti ministri che, indipendentemente da una loro professionalità specifica in campo sanitario, possiedano adeguata competenza⁴².

La citata riforma del codice civile tedesco apre a una forma di bilanciamento simile, prevedendo che entro i primi sei mesi di vita del bambino la circoncisione possa essere svolta anche da una persona indicata dalla comunità religiosa di appartenenza, se questa persona, benché non medico, sia formata in maniera specifica e qualificata in maniera comparabile a quella di un medico per effettuare la circoncisione⁴³.

⁴¹ CNB, *La circoncisione: profili bioetici*, parere del 25 settembre 1998, p.to 3.1.

⁴² *Ivi*, p.to 3.2.

⁴³ BGB, section 1631d, §2: «In the first six months after the child is born, circumcision may also be performed [...] by persons designated by a religious group to perform

Ciò nonostante, l'applicazione della normativa tedesca è stata ostacolata dalle criticità sollevate da alcune società scientifiche mediche relativamente all'applicazione di alcuni standard professionali, come per esempio l'inidoneità di anestetici locali utilizzati in alcuni rituali religiosi⁴⁴.

Anche quando effettuata in maniera conforme ai più elevati standard medici, inoltre, la circoncisione maschile non terapeutica si scontra con alcuni principi giuridici e deontologici, richiedendo ulteriori sforzi a tutti i soggetti coinvolti per costruire percorsi di *reasonable accommodation*.

4.2. Circoncisione non terapeutica tra medicalizzazione e best interest del minore

La circoncisione può essere definita come un esempio della complessità dei rapporti e del «right balance between validating the conditions needed to respect the rights of religious minorities while also guaranteeing the values – which themselves are changing – of the majority society»⁴⁵.

Dal punto di vista scelto nella presente analisi, ossia il ruolo del medico e della medicina, l'assenza di indicazioni terapeutiche rende più difficile trovare il giusto bilanciamento tra l'individuazione delle condizioni necessarie per rispettare i diritti delle minoranze religiose e culturali e la garanzia dei valori che tradizionalmente caratterizzano la società, inclusa la concezione della medicina e dei diversi diritti e attori coinvolti.

La circoncisione può quindi rientrare in quella che, in ragione del delicato bilanciamento tra diritti e doveri costituzionali confliggenti, è stata definita in dottrina una delle sfide più impegnative del pluralismo giuridico nell'attuale scenario europeo, ossia il riconoscimento di spazi

this procedure if these persons are specially trained to do so and, without being a physician, are comparably qualified to perform circumcisions».

⁴⁴ J. BERNAERTS, *The German legislative response*, cit., p. 263.

⁴⁵ M.C. FOBLETS, *Introduction* al numero dedicato alla circoncisione in *RphZ*, 2, 3, 2016, p. 237-243, precisando come «religion» sia utilizzato «in its generic sense, that is, to include all forms of belief» (*ivi*, p. 237).

di eccezioni giuridiche basate su credenze, convinzioni personali e pratiche religiose⁴⁶.

Nella circoncisione maschile non terapeutica praticata su minori si intersecano, inoltre, una pluralità di diritti potenzialmente confliggenti. Si pensi, per esempio, al principio di non discriminazione, alla libertà di religione dei genitori, al loro diritto di educare i figli secondo i propri convincimenti, ma anche alla loro posizione di garanzia rispetto alla tutela dei figli minori, al diritto dei minori all'integrità fisica, al loro interesse a essere integrati nella comunità culturale e religiosa di appartenenza, ma anche alla loro libertà di religione, che, come noto, include la libertà *dalla* religione e la libertà di cambiare religione senza portare il segno di quella scelta dai genitori⁴⁷.

⁴⁶ R. TONIATTI, *Legal pluralism in Europe and the order public exception: An introductory comparative constitutional law framework*, in D. STRAZZARI, R. TONIATTI (a cura di), *Legal Pluralism in Europe and the Ordre Public Exception: Normative and Judicial Perspectives*, Trento, 2016, p. 137.

⁴⁷ Le carte dei diritti europee e internazionali su questi profili sono molte. Si pensi, per esempio, all'art. 9.1 della CEDU in base al quale «ogni persona ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; tale diritto include la libertà di cambiare religione o credo (...)». Analoga la formulazione dell'art. 10 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE (CDFUE). Per i possibili limiti a tali libertà e per il principio di non discriminazione si vedano, per esempio, gli artt. 9.1 e 14 CEDU, artt. 10 e 21 CDFUE, art. 3 della Costituzione italiana. Per quanto riguarda il rapporto tra diritti dei genitori e diritti dei figli, l'art. 14.3 della CDFUE richiama il «diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche». Similmente l'art. 2 del primo protocollo addizionale della CEDU fa riferimento alle convinzioni religiose e filosofiche dei genitori e tra gli altri documenti internazionali si possono citare l'art. 18.3 ICCPR e l'art. 13.3 ICESCR. L'educazione religiosa, benché non espressamente menzionata dal testo costituzionale, rientra in via interpretativa anche il citato art. 30 della Costituzione italiana riguardante il diritto e dovere dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli. Ai diritti dei figli di ricevere la protezione e le cure necessarie al loro benessere, nel rispetto delle loro libertà fondamentali e, compatibilmente con l'età, della loro autonomia fa riferimento, per esempio, l'art. 24 CDFUE. Particolarmente interessante da questo punto di vista è il secondo comma dell'articolo 14 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, dal quale sembra emergere una concezione dei diritti e doveri educativi dei genitori come accessori «al diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione». Cfr. per esempio l'analisi di tali principi in J. BERNAERTS, *A medical and legal analysis of circumcision of male children*, cit., p. 451 ss. Anche da diversi

Per quanto riguarda i principi etici e giuridici applicati in ambito medico, inoltre, la circoncisione maschile, anche se effettuata secondo i più elevati standard professionali, rappresenta un intervento irreversibile, senza ragioni terapeutiche, sul corpo di un minore che nella maggior parte dei casi non solo non può prestare valido consenso, ma non è nemmeno in grado di comprendere l'intervento che lo riguarda.

La circoncisione maschile in assenza di scopi terapeutici assume quindi rilevanza giuridica da almeno due punti di vista.

Vi sono innanzitutto le circoncisioni svolte in contesti non sicuri, da personale non qualificato e con elevati rischi per l'integrità fisica e la vita dei minori. In questi casi, il ruolo dello stato è innanzitutto quello di attivarsi per evitare conseguenze dannose. Anche le circoncisioni effettuate in contesti sicuri e da personale qualificato sollevano però, in assenza di finalità terapeutiche, interrogativi su quale sia il *best interest* del minore con riferimento ai principi menzionati, il cui bilanciamento non è sempre semplice da realizzare⁴⁸.

Per rispondere alle crescenti istanze culturali e per intercettare il maggior numero possibile di circoncisioni che altrimenti sarebbero

Commenti generali del Comitato ONU sui diritti dell'infanzia emerge una significativa attenzione alla complessità degli elementi sociali, culturali, religiosi e familiari che devono essere presi in considerazione nel ricostruire i *best interests* del minore (per esempio: *General Comment No. 5 on the General Measures of Implementation of the CRC*, 2003; *General Comment No. 12 on the Right of the Child to be Heard*, 2009; *General Comment No. 14 on the Right of the Child to Have His or Her Best Interests Taken as a Primary Consideration*, 2013). Nell'ambito del Consiglio d'Europa vanno invece menzionate la risoluzione sull'integrità fisica dei minori (PACE, *Resolution 1952* (2013), *Children's Right to Physical Integrity*) e la risoluzione *Libertà di religione e di vivere insieme in una società democratica* del 2015 (ACE, *Resolution 2076* (2015), *Freedom of Religion and Living Together in a Democratic Society*). Per un approfondimento sui profili riguardanti la CEDU, cfr. V. ZAGREBELSKY, R. CHENAL, L. TOMASI, *Manuale dei diritti fondamentali in Europa*, Bologna, 2019; per un'analisi comparata ed europea dei profili riguardanti la religione, anche con riferimento alla circoncisione, si veda, per esempio, A. SAIZ ARNAIZ, A. TORRES PEREZ, M. IGLESIAS et al., *Religious Practice and Observance in the EU Member States*, European Parliament, 2013.

⁴⁸ Per interessanti profili di analisi della circoncisione maschile si veda, per esempio, J. BERNAERTS, *A medical and legal analysis of circumcision of male children*, in W. BENEDEK et al. (a cura di), *European Yearbook on Human Rights 2014*, Antwerp-Graz, 2014, p. 443-460.

svolte in contesti pericolosi, è necessario, come visto⁴⁹, costruire percorsi di mediazione culturale. Nella costruzione di tali percorsi la categoria professionale chiamata a svolgere le circoncisioni rituali, i medici quindi, può svolgere un ruolo importante. Nel panorama europeo, tuttavia, le posizioni assunte da ordini e associazioni professionali mostrano approcci molto diversi.

4.3. Circoncisione non terapeutica e deontologia

Un significativo esempio della diversità di approcci e considerazioni della circoncisione maschile non terapeutica da parte delle categorie professionali è rappresentato dalla reazione di 38 medici di diversi paesi europei, Canada e Australia alla posizione assunta nel 2012 dall'*American Academy of Paediatrics* (AAP). La posizione era chiaramente a favore della circoncisione maschile poiché “health benefits of circumcision outweigh the risks” e del ruolo dei genitori nel determinare se la pratica sia nel *best interest* del loro figlio⁵⁰. Gli autori dell'articolo hanno invece fortemente criticato il documento dell'AAP ritenendolo “strongly culturally biased”: il fatto che la circoncisione maschile sia ampiamente praticata negli Stati Uniti non avrebbe permesso all'AAP di ponderare adeguatamente tutti i profili medici, i principi etici e le criticità della circoncisione non terapeutica che, invece, dovrebbero essere presi adeguatamente in considerazione⁵¹.

Anche dall'analisi comparata delle posizioni assunte dalle associazioni od ordini professionali di alcuni paesi europei emerge una generale contrarietà alla circoncisione senza il consenso (o con il rifiuto) del minore. Tale contrarietà è spesso legata a considerazioni sull'opportunità di posticipare la pratica a un'età in cui il bambino sia in grado di comprendere e acconsentire, sulla necessità di prevedere rituali simbolici al posto di interventi irreversibili. A ciò i documenti analizzati ag-

⁴⁹ Il riferimento è nuovamente al contributo di Laura Ferrero e Cristina Vargas in questo volume.

⁵⁰ AAP, *Task force on circumcision, circumcision policy statement* e ID., *Task force on circumcision, male circumcision*, entrambi in *Pediatrics*, 130, 2012, p. 585 ss.

⁵¹ M. FRISCH et al., *Cultural bias in the AAP's 2012 technical report and policy statement on male circumcision*, in *Pediatrics*, 131, 4, 2018, p. 796 ss.

giungono la necessità di dialogare con le comunità di riferimento in considerazione della complessità culturale della circoncisione non terapeutica su minori, che, nonostante la contrarietà con alcuni principi medico-deontologici, ne rende difficile quella che secondo alcune posizioni sarebbe la scelta migliore, ossia il suo divieto⁵².

La diversità di posizioni sulla liceità della circoncisione, sul ruolo del medico e sulla valutazione del *best interest* del minore, emerge, per esempio, dall'analisi comparata dei documenti adottati dalle associazioni mediche nei Paesi Bassi (Royal Dutch Medical Association – KNMG) e nel Regno Unito.

La prima dichiara espressamente che il suo obiettivo è quello di «minimise [non therapeutic circumcision] of male minors» sottolineando la presenza di «good reasons for a legal prohibition» della circoncisione non terapeutica, ritenuta contraria ai principi dell'etica medica⁵³.

Maggiore apertura alla costruzione di un dialogo interculturale emerge invece dalla posizione della *British Medical Association (BMA)* in linea con il *General Medical Council*. La *BMA* ritiene, infatti, di non dover prendere una posizione sull'accettabilità della circoncisione in ragione dell'assenza di consenso nella letteratura scientifica e nei dibattiti pubblici; sottolinea la necessità di non assumere posizioni influenzate culturalmente e che l'obiettivo delle sue linee-guida sia semplicemente quello di dare dei punti di riferimento ai professionisti sanitari⁵⁴.

Le differenze di approcci emergono anche dalla valutazione dei *best interests* del minore.

⁵² Tali principi sono riscontrabili per esempio nelle posizioni assunte dalle categorie professionali in Svezia, Danimarca, Paesi Bassi e Norvegia. Per un breve quadro comparato, cfr. *BMA, Non-Therapeutic Male Circumcision (NTMC) on Children. Practical Guidance for Doctors*, 2019; *KNMG, Non-Therapeutic Circumcision of Male Minors*, 2010; *NORDIC OMBUDSMEN FOR CHILDREN, Let the Boys Decide on Ritual Circumcision. Joint Statement from the Nordic Ombudsmen for Children and Pediatric Experts*, Oslo, 30 settembre 2013; *P. GULBRANDSEN, Ritual circumcision of boys*, cit.

⁵³ *KNMG, Non-Therapeutic Circumcision of Male Minors*, cit.

⁵⁴ *BMA, Non-Therapeutic Male Circumcision (NTMC) on Children*, cit. Per il Regno Unito, sullo stesso tema si vedano anche *GMC, Protecting Children and Young People. The Responsibilities of All Doctors*, 2018; *ID., 0-18 Years: Guidance for all Doctors and the Law*, 2018; e la già citata guida *Personal Beliefs and Medical Practice* del 2013.

La *KNMG* da un lato ammette che si possa considerare «in the presumed interest of the child to undergo [non therapeutic circumcision] because it was associated with important cultural and religious benefits»; dall'altro precisa però che «[it] should be pointed out that there is no evidence for this assumption in the literature»⁵⁵.

La *BMA* sottolinea invece l'importanza di valutare i *best interests* del minore considerando «the religious and cultural beliefs and values of the child or young person and their parents as well as any social, psychological and emotional benefits». In questa valutazione le linee-guida inseriscono anche l'impatto che il divieto o il ritardo della circoncisione potrebbero avere per il minore. Le linee-guida inglesi offrono inoltre un esempio significativo di quel tentativo di bilanciamento tra intervento del medico e istanze culturali menzionato con riferimento al codice civile tedesco e al parere del CNB italiano. Pur ribadendo, infatti, la necessità di personale medico qualificato per praticare la circoncisione, le linee-guida della *BMA* prevedono la possibilità di considerare il coinvolgimento di un membro della comunità nel suo svolgimento.

Vanno nel senso di una tendenziale apertura alle istanze culturali le posizioni adottate dalla categoria medica italiana, prima nel parere dell'ordine dei medici (OMCeO) di Torino del 2006 (a seguito della morte di un bambino circonciso in condizioni non sicure) e in maniera più significativa in una posizione congiunta della Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici e degli Odontoiatri (FNOMCeO) e dell'Associazione medici di origine straniera in Italia (AMSI) nel 2019.

Il parere dell'OMCeO di Torino esclude la contrarietà della circoncisione alla deontologia, precisando però che «non può mai sovrastare la coscienza soggettiva del medico al quale deve essere garantito il principio generale giuridico e deontologico del diritto di obiezione di coscienza» poiché la sua libertà di coscienza «non può essere sacrificata alla coscienza religiosa». L'ordine sottolinea inoltre il necessario intervento di un medico, il rispetto degli standard professionali, etici e giuridici, escludendo che la circoncisione possa essere posta a carico del SSN⁵⁶.

⁵⁵ *KNMG, Non-Therapeutic Circumcision of Male Minors*, cit.

⁵⁶ Circoncisione. Omceo Torino: «Motivi religiosi non possono mai sovrastare la coscienza del medico», in *www.quotidianosanita.it*, 8 giugno 2016.

Nel 2019 la FNOMCeO nella posizione congiunta con l'AMSI ha sottolineato invece la necessità di una regolamentazione della circoncisione negli ospedali pubblici e privati per evitare pratiche illegali e pericolose e l'inserimento nei LEA⁵⁷.

In tale prospettiva sarebbe auspicabile che la riforma del codice di deontologia medica italiano attualmente in discussione inserisca dei riferimenti alla circoncisione e, più in generale, al pluralismo culturale⁵⁸.

5. Riflessioni conclusive

La riflessione sui profili menzionati ha messo in luce le difficoltà che nascono dall'incontro tra istanze culturali e ambito sanitario. Un dato va tenuto in considerazione nella costruzione di percorsi di cura interculturali: tanto l'autodeterminazione del paziente quanto l'autonomia professionale non sono neutre, ma culturalmente connotate. Ciò ha delle implicazioni diverse in ragione della prospettiva – paziente o professionista sanitario – adottata. Ciascuna di queste prospettive deve essere adeguatamente mediata e inserita nel quadro giuridico e nel contesto organizzativo chiamati a dare delle risposte alle istanze culturali.

Va inoltre tenuto in considerazione che la «medicalizzazione» di queste istanze comporta l'inserimento di pratiche, riti, bisogni, tradizioni, convinzioni culturali e religiose in logiche, significati, linguaggi che sono propri di una concezione tradizionale della medicina e del ruolo dei professionisti sanitari. Si tratta quindi di un approccio a problematiche culturali prevalentemente basato su standard professionali, scientifici e organizzativi.

Tale «medicalizzazione», seppur necessaria in molti casi per tutelare specifici diritti e interessi, può generare forme di rigidità che, se non adeguatamente bilanciate e gestite, allontanano possibili mediazioni in

⁵⁷ FNOMCeO, *La circoncisione sia inserita nei LEA*, comunicato stampa del 25 marzo 2019: <https://portale.fnomceo.it/anelli-fnomceo-la-circoncisione-sia-inserita-nei-lea/>.

⁵⁸ Sulle prospettive di riforma del codice di deontologia medica italiano si permetta nuovamente il riferimento a E. PULICE, *Deontologia e diritto. Modelli comparati, criticità e prospettive in ambito biomedico*, cit.

grado di preparare il terreno per un approccio interculturale alla cura che prenda in considerazione la persona nella sua integrità.

Spesso, inoltre, la «medicalizzazione» avviene in contesti nei quali i professionisti sanitari hanno difficoltà a comprendere le motivazioni e i significati culturali a fondamento di una richiesta. A ciò deve aggiungersi che medicalizzazione e difficoltà di comprensione si inseriscono, come detto, in una relazione di cura inevitabilmente asimmetrica.

Un ulteriore dato che emerge dall'analisi condotta è il ritardo del diritto e della deontologia sui temi dell'interculturalità in ambito sanitario. L'assenza di normative specifiche denota forse la (ancora) poca attenzione al crescente pluralismo culturale.

Le istanze culturali, le nuove sfide che esse comportano dovrebbero invece essere oggetto di riflessioni giuridiche e deontologiche per incrementare in futuro i necessari percorsi di mediazione in ambito sanitario. In tale prospettiva svolgono un ruolo essenziale adeguati strumenti normativi, organizzativi e formativi unitamente al dialogo interculturale e interdisciplinare tra tutti gli attori coinvolti.

LA METODOLOGIA ETNOCLINICA E TRANSCULTURALE: UNA RISORSA E UNO STRUMENTO PER OPERATORI E PERSONE UTENTI

*Giulia Valerio**

L'etn clinica nasce nel secolo scorso come disciplina (o scienza, o arte) che vuole comprendere se le scoperte psicanalitiche di Freud possano essere valide in tutti i continenti e civiltà, se siano patrimonio comune dell'essere umano. Due grandi ricercatori, psicanalisti e scienziati del secolo scorso, entrambi ungheresi, decisero di andare a vivere immersi in altre culture allora considerate (con parole che oggi ci fanno arrossire) primitive e selvagge.

Géza Roheim, appassionato di folklore della sua terra, visse per anni tra gli aborigeni australiani e Georges Devereux, che aveva studiato con Marie Curie e condivideva le ricerche del fisico quantistico Niels Bohr, tra gli indiani Mohave degli Stati Uniti. Scelta rivoluzionaria, se si considera che fino ad allora la maggior parte di ciò che si conosceva delle civiltà altre era basato sui report e i diari di funzionari coloniali e di missionari, quindi tralguardati con sguardi particolari (anche se tra questi vi sono autentiche perle – e sono i meno conosciuti). Va sottolineato che antropologi del calibro di Marcel Mauss non si erano mai mossi dai loro studi, a Parigi o in Europa.

Roheim e Devereux scoprirono differenze sostanziali, prima fra tutte l'importanza del sogno, realtà profonda su cui altre civiltà fondano le decisioni politiche, le vocazioni professionali, le scelte della vita quotidiana, sentimentale, sociale e destinale. Le loro ricerche portarono al

* Psicoterapeuta, Docente di Etnoclinica e Psicologia Analitica presso la scuola di specializzazione post-universitaria LiSTA e co-fondatrice di MetisAfrica. Il presente contributo riassume il lavoro condotto dall'équipe di MetisAfrica, composta da R. Bartolucci, E. Camilot, S. Del Zotti, R. Fantin, K. Fiawoo Kpeglo Zumagba, P. Forlati, D. Galesi, R. Maisto, I. Traoré e altri.

primo trattamento di cura transculturale svolto da Devereux con un indiano Blackfoot, seguendo però le coordinate del colloquio clinico a due, tipico della nostra cultura (il film francese *Jimmy P.* ne racconta con acume la vicenda). Tobie Nathan, allievo di Devereux, fu il primo a creare un dispositivo etnoclinico specifico, capace di mettere in discussione e di relativizzare i nostri codici comunicativi e di cura, per aprirli ad altre modalità. I sistemi di cura di un paese non possono essere applicati in modo acritico ad abitanti di un altro territorio, scriveva già all'inizio del 1500 Paracelso: dobbiamo sempre portare un grande rispetto a divinità, cibi, climi, rimedi e cure altri, parametri che costituiscono l'identità dei soggetti.

Nella mia breve relazione desidererei offrire alcuni strumenti, che possano esserci di aiuto quando siamo di fronte a una alterità radicale, a un nodo intraducibile, a una difficoltà incomprensibile. L'etnoclinica nasce nel momento in cui non ci si capisce, quando è necessario un arresto, una nuova traduzione e comprensione.

Alcune considerazioni preliminari: di fronte all'alterità noi siamo particolarmente in difficoltà, perché l'Occidente ha una forma di coscienza progressiva, che procede scegliendo e quindi – inevitabilmente – scartando (con il conseguente problema dei rifiuti e del rimosso). Davanti all'Altro possiamo provare ripulsa, difesa, svalutazione, oppure una fascinazione acritica che porta a idealizzare i sistemi altrui. Scriveva Aristotele che soltanto uno spirito educato può comprendere un pensiero differente dal proprio senza doverlo sposare. Si tratta di riconoscere il valore, l'intelligenza, la fondatezza di altri sistemi per poter instaurare un dialogo. Il primo consiglio in etnoclinica (che diviene una norma) è quello di non tradurre ciò che l'altro racconta, vive o testimonia in una forma che noi 'già' conosciamo. Per non annientare il nuovo: vorremmo sempre essere esperti di quanto accade, in realtà incapaci di interesse e di stupore.

Alcuni esempi, che ho incontrato nei miei numerosi viaggi nell'Africa subsahariana e nel lavoro qui in Italia. Se loro sono buoni, noi siamo cattivi, e viceversa; non ci sono alternative possibili, né confronti. Questo atteggiamento è diffusissimo e va in un senso quanto nel suo opposto: il visitatore butta alle ortiche con un gesto radicale tutta la sua tradizione e identità, si dichiara festosamente uno sradicato, un senza ge-

nitori e avi, che finalmente ha trovato il suo luogo, l’Africa nera, i monasteri orientali, le isole intonse, in una nuova identità ricostruita. Oppure è talmente scomodo sedersi a lungo su quelle stuoie, sui sacri tappeti o sulle spiagge, accorgendoci delle nostre menomazioni, che ci arrampichiamo sugli specchi per trovare acrobatici paralleli nei nostri nonni e nelle nostre campagne, o per fare appello a un nostro cuore buono genericamente umano.

L’etn clinica (questo è uno dei primi strumenti), nel rispetto delle altre civiltà, evita l’incontro a due perché considerato pericoloso, un duello, un furto o una seduzione d’anima. La sofferenza non è una questione individuale, ma riguarda l’ambiente e la società, va condivisa da un consiglio di persone che vi dedichino un tempo ampio e disteso per comprenderla, studiarne i meccanismi e affrontarla. Il dispositivo di cura dell’etn clinica è grupppale: un certo numero di persone di formazione, provenienza ed età eterogenee, disposte in cerchio, accoglie il consultante, la persona ferita, che arriva accompagnato dalla famiglia, da amici, dagli operatori sociali, dagli insegnanti, dagli avvocati, a seconda dei casi. Non vi sono tavoli né oggetti che connotino differenze gerarchiche o che sottolineino la cultura dominante. Non si registra, non si usano i cellulari, non si scrive. Ci si immerge nella cultura orale, in cui lo sguardo, la parola, il silenzio, le traduzioni circolano liberamente seguendo un ritmo rispettoso e disteso.

Non vengono poste domande dirette, perché contengono un aspetto valutativo e risposte implicite: generalmente il paziente o il malato viene sottoposto a test, a domande incalzanti che ci possano aiutare a stabilire la storia e il quadro clinico. Le domande dirette, per popolazioni educate ad altri tipi di relazione, presuppongono la risposta, che verrà data automaticamente, per gentilezza. In popolazioni di origini antiche, come per esempio i peul, non si possono contraddire né la madre, né il maestro iniziatore, né lo straniero e queste coordinate sono ancora vivissime. Alla domanda: hai capito? La persona educata risponderà sempre: Sì. Se invece proviamo a confrontarci su cosa abbiamo reciprocamente compreso, emergono altri racconti.

La cultura orale è una straordinaria forma di sapere, quella che vigeva ai tempi di Omero e di Esiodo, ed è basata sulla memoria, sul sapere passato tradizionalmente e per età, sull’esperienza e l’iniziazione. Le

persone di altre popolazioni che non sono andate a scuola sono considerate più integre, più protette, più radicate e resilienti dei 'letterati': sono più prolifici, meno asservibili e più legati al mondo dell'invisibile. Noi li chiamiamo 'analfabeti', dimenticandoci che tutti i popoli hanno sempre avuto una scrittura sacra, anche quelli preistorici, come testimonia il calendario in mano alla Venere di Laussel del 20.000 a.C. Noi invece consideriamo che lo scrivere sia apparso solo con l'invenzione della burocrazia dello stato e la storia delle conquiste, con Sargon II intorno al 2500 a.C. Per questi motivi dovremmo tenere conto dello stravolgimento a cui si sottopone una persona che passa dalla cultura orale a quella scritta, dal funzionamento di un emisfero cerebrale a un altro.

Nelle consultazioni non si cerca la causa e non si ritiene la persona responsabile del suo male; tutto sommato noi siamo educati a sentirci in difetto se incorriamo in una malattia o in una difficoltà: abbiamo preso freddo, ci siamo nutriti in modo dissennato, eravamo stanchi e il medico concorre a correggere l'atteggiamento errato. Il guaritore tradizionale, invece, per prima cosa fa una divinazione: interroga l'acqua, il piombo fuso, le orme della volpe, i cauri, la sabbia per vedere quale disordine del mondo abbia colto la persona fragile che passava da lì, per ripristinare ordine ed equilibrio. Noi traduciamo questo atteggiamento chiedendo alla persona che viene in consultazione innanzitutto della sua terra, dei suoi fiumi, di cosa ha lasciato al paese e dei suoi sogni; lo invitiamo a partecipare come persona competente del suo mondo, cerchiamo le risorse attive e quelle nascoste, bussiamo a molte porte per vedere quale si possa aprire. Ammetto che le sorprese sono sempre stupefacenti.

Alla sofferenza del consultante l'etnoclinica preferisce l'intelligenza. Non dobbiamo diventare noi gli esperti degli altri: questo è importantissimo. Spesso per le formazioni ci viene presentato un elenco di richieste: come funziona la religione nel Ghana, il matrimonio per le culture arabe, l'educazione in Sri Lanka eccetera, come se noi potessimo avere un enciclopedico sapere, che sarebbe comunque sempre superficialissimo rispetto a quell'esperienza viva che è la cultura di quella persona.

È molto importante sottolineare come tutte le altre civiltà abbiano un forte rapporto costante e continuo con il mondo invisibile, con cui in-

trattengono preghiere, negoziazioni, offerte e altro ancora. Da noi non ne parlano, spesso lo negano perché (ci dicono) vengono ridicolizzati, oppure fraintesi e tacciati di arretratezza e superstizione, ma soprattutto perché si tratta di temi segreti, spirituali e mistici, come loro stessi li nominano. Il bambino è un antenato che ritorna (in parte) e per questo l'educazione deve tenerne conto: non si può offendere, correggere o disturbare un antenato, né il corpo piccolino che lo ospita e che fatica a trovare le misure. Le offerte che vengono mandate a casa non sono (solo) sussistenza per la povertà, ma mantenimento di legami protettivi, di benedizioni, di scambi con visibili e invisibili senza i quali 'siamo tutti morti'. "Noi abbiamo l'istinto delle benedizioni", ha affermato il regista etiope Dagmawi Yimer durante una formazione. Le interruzioni di rapporti con le famiglie di origine mettono a rischio di follia chi le compie e soprattutto i figli, come constatiamo sempre più spesso e con vera amarezza. Tre testi tra i tanti che approfondiscono questa dimensione: *L'uomo e l'invisibile*, di Jean Servier, *Non siamo soli al mondo* di Tobie Nathan e *Negoziare con il male* di Piero Coppo.

L'etn clinica mette inevitabilmente in discussione tutti i nostri sistemi codificati di valutazione, perché non applicabili ad altre culture, ancor più se hanno una lingua madre diversa. Sono molto interessanti i lavori di Giulia Magnani in merito, che ha collaborato a lungo con Marie-Rose Moro e ne ha tradotto i testi in italiano: lavora nei servizi pubblici in Emilia Romagna. Ci esorta a non valutare come un genitore eserciti le sue funzioni basandoci sui nostri parametri, ma piuttosto come reagisca il bambino o la bambina, come stia in quella relazione.

Per offrire un esempio, in tutti gli altri continenti (a eccezione di Europa e Nord America) la crescita del bambino è detta 'senza culla', mentre i nostri sono neonati 'con la culla'. Cosa comporta questo? Da noi il bambino è allontanato subito dal corpo della madre, isolato in un piccolo letto a parte che precede la madre; è in prima linea a conoscere il mondo; svilupperà quindi le funzioni che colmano la distanza, come lo sguardo e la parola; la nostra educazione si avvale di oggetti transizionali, capaci di colmare l'assenza. Negli altri continenti i bambini sono sempre a contatto con il corpo della madre, immersi in un mondo sensorialmente attivo per quello che riguarda il gusto, l'olfatto e il tatto; sono detti neonati duri e tonici e in essi la cinestesia è molto sollecitata:

sono bambini toccati, massaggiati, pettinati. I nostri sono meno tonici e vengono detti ‘neonati molli’. L’educazione distale nostra vede come pericoloso il corpo della madre, il cui attaccamento terrebbe il bambino piccolo e poco sviluppato. L’educazione prossimale dei popoli senza culla vede il pericolo nel mondo invisibile: gli antenati potrebbero richiamare il nuovo nato nelle famiglie che ha abbandonato nell’altra dimensione, oppure gli spiriti vorrebbero insinuarsi in lui rubandogli il senno o la salute, per cui il corpo della madre fa da baluardo, procede per primo mediando il mondo. Fondamentale il lavoro di Marie-Rose Moro, di cui citiamo *Maternità e amore* e *I nostri bambini domani*, imprescindibili per chi lavora in ambiti tanto delicati.

Complicato quindi valutare dal contatto oculare una relazione genitoriale, oppure costringere una madre a giocare con i nostri giocattoli con il bambino, considerando che “l’idea delle attività ludiche, attività fittizie per ‘passare il tempo’ è un’idea di gente per cui i bambini non sono degli adulti”, scrive J. Servier.

Non possiamo non tenere conto di tali differenze, né tirare una linea netta, dicendo che devono adattarsi a noi perché sono venuti qui. Dobbiamo essere capaci di creare ponti, che uniscano e tengano in relazione i mondi di origine con la società ospitante, per sanare le fratture dei traumi e le dissociazioni provocate dall’esilio, per offrire una vera possibilità a questi ‘bambini esposti’: solo così i nostri ospiti potranno scegliere *per amore* di meticcicare le loro appartenenze, creando una rete solida e pacifica, prendendosi tutto il tempo necessario per potersi trovare a casa propria anche qui, da noi.

La nostra scoperta dell’etn clinica, delle complicazioni e delle ricchezze del rapporto con l’alterità è iniziata più di vent’anni fa, quando siamo andati in Mali, invitati da una coppia di amici, un neuropsichiatra e una psicologa, che per venticinque anni avevano studiato le possibili interazioni tra la medicina tradizionale e quella convenzionale. Dopo qualche anno, gli amici Dogon di Sangha ci hanno regalato un pezzetto di terra nel loro villaggio, perché potessimo vivere come loro, in una casa nostra e non nelle strutture create per accogliere prima i coloni, poi i missionari e ora i turisti e gli antropologi. Ci andiamo ogni anno, ed è la nostra formazione permanente. Non ricercata (per quanto mi riguarda), ma ‘capitata’ e accolta. Incontriamo indovini, iniziate e iniziati, in-

segnanti, medici, infermieri, interpreti di sogni, donne e uomini, bambini e bambine.

Le prime parole dei nostri amici fraterni, che ci accolgono al nostro arrivo, sono: avete lasciato casa vostra per venire a casa vostra.

Un saluto sapiente.

MANTENERE LA ROTTA TRA INTERCULTURA E TUTELA MINORI

*Anna Berloffia**

Attraverso questo contributo vorrei portare alcune riflessioni sul tema intercultura, affidamento familiare, adozione nazionale e internazionale, all'interno della prospettiva di lavoro del nostro Ufficio, referente a livello provinciale su queste materie.

Questo settore è di secondo livello rispetto ai Servizi sociali territoriali. In particolare, la nostra competenza sull'affidamento familiare si esplica attraverso l'Équipe multidisciplinare per l'affidamento minori e famiglie (EMAMeF). L'Équipe ha il compito di approfondire la disponibilità delle persone o famiglie interessate a questa esperienza, effettuare l'abbinamento con i minori segnalati dai Servizi sociali e dall'Autorità giudiziaria, accompagnare e sostenere il progetto di affido per tutta la sua durata, sia individualmente che attraverso il dispositivo gruppale. Ogni mese si incontrano 6 gruppi di persone e famiglie affidatarie e 8 gruppi di bambini e ragazzi in affido o figli delle coppie affidatarie. Oltre a questo è prevista un'attività consulenziale per i servizi e attività di promozione e sensibilizzazione sulla tematica, con i Servizi sociali territoriali e il terzo settore. L'équipe è composta da assistenti sociali, psicologi dell'Azienda provinciale per i servizi sanitari (APSS) e liberi professionisti, educatori della Comunità Murialdo, ente del terzo settore, con cui è in corso una partnership.

Per quanto riguarda la competenza adottiva, le attività connesse fanno riferimento all'Équipe Provinciale Adozione, composta da assistenti sociali e psicologhe di APSS, dando risposta al mandato normativo di valutazione delle coppie per l'idoneità all'adozione e per la valutazione dell'anno, a volte due anni, di affidamento pre-adoattivo e valutazione

* Già direttrice Ufficio "Età evolutiva, genitorialità e Centro per l'Infanzia" – Servizio Politiche Sociali, Provincia autonoma di Trento.

per ex art. 44. L'Équipe offre spazi di accompagnamento e formazione alle coppie aspiranti all'adozione e alle coppie/famiglie già adottive, sia individualmente che con dispositivo gruppale.

Questa in sintesi la parte organizzativa e di mandato.

Entrando più nello specifico della tematica interculturale, se parliamo di affidamento familiare e di adozione nelle altre culture, già sappiamo che in molte di esse questi interventi non esistono, non sono previsti. Nei paesi islamici esiste la *Kafhala* che ha un'altra natura, non è previsto l'istituto dell'adozione quanto meno per come noi lo conosciamo. Per quanto riguarda l'affidamento familiare, partiamo subito da una considerazione di base che caratterizza questo intervento, ossia, l'accoglienza di un bambino o ragazzo con una storia, con un'appartenenza a un contesto familiare, esperienziale, sociale e culturale. Egli viene accolto in una famiglia, a sua volta con una storia, una sua appartenenza, un contesto sociale e culturale, credenze e valori, spesso, diversi dai suoi. In questi casi, parliamo di ragazzi italiani, per lo più dello stesso territorio. Possiamo quindi dire che il mantenimento della propria appartenenza in relazione al contesto della famiglia affidataria è un tema costantemente presente. All'interno di questa esperienza il tema dell'interculturalità aggiunge un ulteriore elemento di complessità derivante dal:

- vivere due realtà culturali diverse;
- il conflitto di lealtà che potrebbe nascere, non solo a livello relazionale (l'appartenere a due famiglie e il sentire di "dover scegliere"), aspetto presente talvolta nell'affido familiare, ma, in questi casi, potrebbe essere riferito a un concetto di lealtà culturale di appartenenza, rispetto alla cultura della famiglia accogliente;
- la possibile percezione del sentirsi "minoranza", come sottolinea Liana Burlando, già appartenente al Coordinamento nazionale servizi affido, quindi, di assumere atteggiamenti remissivi o di esaltazione di un vissuto di diversità oppure il vivere sentimenti di rifiuto verso la famiglia di origine o di rifiuto della famiglia affidataria¹;

¹ L. BURLANDO, *L'affidamento familiare di minori stranieri*, in *Prospettive assistenziali*, 153, 2006, p. 17 ss.

- la relazione tra le due famiglie, la possibilità di confronto e di conoscenza su stili educativi e abitudini (pensiamo all'alimentazione) e soprattutto aspetti religiosi e culturali in cui la domanda che ci si pone è "come coniugarli". Frequentemente, le famiglie affidatarie sono credenti e, alcune di loro, osservanti. La diversa appartenenza religiosa e le pratiche religiose rappresentano un altro fattore di approfondimento e di confronto ma anche di grande attenzione, sia nel momento dell'abbinamento di quel bambino con una famiglia, sia successivamente per tutta la durata dell'affido;
- la possibilità per il bambino/ragazzo di integrare questa esperienza non come una colonizzazione ma come un'opportunità di conoscenza e di apertura;
- come far sì che per le famiglie naturali e affidatarie, questa esperienza possa offrire un arricchimento e una crescita reciproci;
- quali percorsi di sostegno proporre e condividere con le famiglie d'origine, percorsi che sono strettamente legati al progetto di affido;
- quali attenzioni porre per accompagnare le persone e famiglie affidatarie nel vivere questa esperienza.

Attualmente, i minori in affidamento, seguiti dalla nostra équipe, sono 93 tra loro anche gruppi di fratelli, 24 appartengono nazionalità diverse dalla italiana, 8 sono figli di coppie miste.

Provenienze quali: Pakistan, Bangladesh, Marocco, Sud America, Est Europa, in tutte queste situazioni è presente un provvedimento dell'Autorità Giudiziaria; in diversi casi gli affidi sono iniziati nella fascia di età scuola dell'infanzia e primaria. L'età dei bambini diventa un ulteriore elemento di attenzione da parte degli operatori e delle stesse famiglie per preservare l'appartenenza e la costruzione identitaria. Secondo alcuni autori, nella lettura psico-dinamica, la strutturazione culturale e la strutturazione psichica avvengono in modo simultaneo. In particolare le esperienze affettive ed emotive che precocemente vengono sperimentate in famiglia e poi interiorizzate, contribuiscono a costituire il nucleo profondo del sé che in seguito avrà modo di confrontarsi, nei diversi contesti di vita, con le inevitabili richieste adattive.

La prevalenza culturale della famiglia affidataria, in queste fasce di età, potrebbe essere particolarmente incisiva.

Nel caso di età più elevate, la doppia appartenenza culturale può divenire un elemento di vulnerabilità con un possibile rischio identitario.

Su queste riflessioni, la considerazione di poter individuare famiglie omoculturali, si è posta anche nella nostra esperienza ma questa ipotesi non sempre ha trovato un riscontro positivo da parte degli stessi genitori, in particolare, all'interno della comunità nigeriana, ma non solo. A volte, la motivazione sembra dovuta al tentativo di evitare la diffusione di informazioni sulla propria situazione nel paese di origine. Altre volte, per una sorta di diffidenza legata alla possibile provenienza delle persone e famiglie dagli stessi circuiti migratori. In generale, non ci sono state particolari opposizioni da parte di questi genitori sull'inserimento del loro figlio in una famiglia italiana.

Anche su questo dobbiamo fare i conti con le nostre rappresentazioni in cui frequentemente tendiamo a semplificare, pensando che l'affido omoculturale sia la risposta più adeguata, senza tenere conto del significato e delle ricadute di questo intervento all'interno della cultura di appartenenza.

Nell'affidamento familiare la valenza culturale ha un'importanza fondamentale e l'osservanza di aspetti religiosi è sicuramente quella più tenuta in considerazione dai genitori con la richiesta di rispettarne principi e valori. Penso all'alimentazione o, nel caso della religione musulmana, in una situazione seguita, quanto fosse stato importante garantire la frequentazione del bambino a momenti religiosi legati alla scuola coranica.

A volte, si è assistito a una posizione dei familiari di scarsa affermazione della propria appartenenza culturale, quasi in una adesione formale alla cultura presente. Modalità questa, da considerare con attenzione, perché potrebbe favorire, negli operatori e nelle famiglie affidatarie, una scarsa attenzione agli aspetti identitari. In alcune situazioni, sembra prevalere un concetto di tutela esclusivamente in termini giudiziari, dando poco rilievo agli aspetti culturali. Mentre, noi dovremmo attribuire all'azione di tutela un significato più ampio, anche di tutela identitaria. In questo senso, la consapevole attenzione degli operatori va rivolta alla variabile interculturale e alla sua portata nel processo di crescita e sviluppo del bambino e nel sostegno ai suoi familiari. Questa è un'esigenza imprescindibile, da curare nelle varie fasi di un affido, dal-

l'inserimento, all'accoglienza e al rientro in famiglia. Passaggi delicati in qualsiasi esperienza di affidamento, in queste situazioni, ancora più rilevanti.

Un'altra riflessione riguarda i minori stranieri non accompagnati, ultimamente, abbiamo un ulteriore flusso nelle presenze sul nostro territorio, con una età compresa tra i sedici e i diciassette anni. L'esperienza di affidamenti familiari od omoculturali è molto contenuta, generalmente, l'accoglienza è di tipo comunitario, attraverso i percorsi stabiliti a livello nazionale, con una presa in carico, a livello provinciale, da parte di uno specifico soggetto pubblico CINFORMI (Centro informativo per l'immigrazione), insieme alle associazioni di riferimento. Negli scorsi anni, alcuni ragazzi, in uscita dai percorsi comunitari, sono stati accolti da persone e famiglie con un accompagnamento verso l'autonomia.

Per quanto riguarda l'adozione sia nazionale che internazionale, ricordando che anche nell'adozione nazionale, i minori possono essere di altre etnie e culture, il tema dell'interculturalità è fortemente presente.

All'interno dei percorsi di formazione e sensibilizzazione all'adozione, il tema viene affrontato soprattutto con il coinvolgimento degli enti autorizzati all'adozione internazionale che nei vari paesi seguono i diversi abbinamenti. Nel percorso formativo e valutativo, i professionisti dell'Équipe adozione, assistenti sociali e psicologi, approfondiscono questa tematica sia nelle rappresentazioni che nei possibili pregiudizi.

Molto lavoro viene fatto con le coppie e le famiglie sul tema che più di altri accomuna i bambini e i ragazzi nell'esperienza adottiva: quello relativo alle origini, ritenuto un diritto dell'adottato. Le implicazioni di questo diritto sono molteplici e molta attenzione e cura deve essere posta per aiutare gli stessi genitori adottivi a essere consapevoli di questo e ad assicurarne la narrazione ai loro figli. È un diritto di tutti i bambini e ragazzi adottati indipendentemente dalla loro provenienza etnica e culturale, il poter conoscere la propria storia, a volte solamente per quella parte che è possibile sapere. Non ci sono differenze in questo tra bambini e ragazzi italiani o stranieri. I professionisti della nostra Équipe adozione utilizzano metodi e strumenti per facilitare questo percorso, il live book, il progetto "Scrigno", la narrazione delle origini, l'utilizzo di libri e giochi del paese di provenienza. Il progetto "Scrigno" si pone l'obiettivo di offrire al bambino/ragazzo adottato un contesto relazionale

le, affettivamente neutro, in cui poter parlare del suo passato, ricevendo dall'operatore (assistenti sociali dell'Équipe adozione) un aiuto nel comporre e dare un senso di continuità alla sua esperienza di vita. Tutto questo nella fase di costruzione della relazione con i genitori adottivi, in cui i bambini, tendono a non esprimere ricordi, timori, nostalgia ed emozioni correlati alla vita precedente all'adozione, quasi a non voler compromettere la costruzione del legame con i nuovi genitori. Questo spazio permette di accompagnare anche i neo-genitori in un momento, non facile, di conoscenza e adattamento reciproci, in cui affrontare alcuni aspetti può risultare particolarmente doloroso.

Nelle situazioni di minori adottati di altre culture e di altre etnie, il lavoro sulle origini ha l'ulteriore peculiarità di favorire l'integrazione della propria appartenenza culturale con quella della famiglia adottiva e del nuovo paese di vita.

A differenza dell'affidamento familiare, l'adozione coinvolge famiglie in cui il desiderio di genitorialità è prioritario, mentre nell'affidamento familiare, le famiglie vivono la loro esperienza di accoglienza con la conoscenza della famiglia di origine e con la consapevolezza che il bambino, di cui si stanno occupando, ha dei genitori presenti. Nell'adozione il desiderio di genitorialità deve potersi integrare con il riconoscimento, il rispetto e il mantenimento delle origini del bambino. La non presenza fisica di una famiglia di origine o di un luogo deve essere presentificata, riconoscendone l'esistenza nel mondo interno del bambino o del ragazzo, con la consapevolezza delle perdite vissute, quella relazionale e familiare e quella culturale. Anche nell'adozione internazionale avviene una migrazione che si caratterizza con un tempo precedente fatto di luoghi, paesaggi, colori, profumi, cibi, relazioni, lingua e un tempo successivo contrassegnato da cambiamenti, separazioni e perdite. L'esperienza di perdita che inevitabilmente richiama il lutto e la conseguente necessità di un tempo per poterlo elaborare.

I genitori adottivi, oltre a preservare la narrazione delle origini, hanno anche il compito della trasmissione della loro cultura, familiare e sociale, accanto al necessario mantenimento della cultura del proprio figlio.

Il contributo che i genitori possono dare su questo è cruciale. Molti autori parlano di socializzazione culturale in cui, i genitori, nella modalità più auspicabile, cercano di valorizzare la cultura di origine del pro-

prio figlio e contemporaneamente favoriscono la conoscenza della cultura alla quale appartengono, all'interno di un processo definito di integrazione biculturale².

Tutto questo non è sempre facile. A volte alcune famiglie si orientano maggiormente verso l'assimilazione alla propria cultura a discapito delle origini etniche del bambino. I cosiddetti temi sensibili dell'adozione, che prendono in considerazione tutti gli aspetti legati alla vita pre- e post-adoztiva, sottolineano l'importanza di alcuni aspetti cruciali, tra cui il rapporto dei genitori con la diversità etnica del figlio e la sua accettazione e valorizzazione. L'accompagnamento delle famiglie in questo percorso è importante, sia da parte degli operatori del settore ma anche nei contesti di vita, pensiamo, in particolare, alla scuola.

I bambini e ragazzi adottati non devono essere considerati soggetti passivi in questa esperienza, essi agiscono e assumono delle posizioni non accettando a volte questa socializzazione culturale³. Nell'esperienza adottiva si evidenzia un processo congiunto di socializzazione culturale che permette, a genitori e figli, di costruire uno spazio di incontro tra narrazioni biografiche e le diverse appartenenze. Anche su questi aspetti, la consapevolezza della famiglia è fondamentale, aprire a questa possibilità senza forzature, sapendo fermarsi ma lasciando sempre la possibilità di poterne parlare e di poter affrontare questi temi senza timore.

Il tema dell'identità etnica è presente nella vita di questi ragazzi ed è una delle dimensioni cruciali in cui, a livello profondo, avviene l'incontro tra i propri aspetti culturali ed etnici e gli aspetti culturali ed etnici della famiglia adottiva⁴. Ogni ragazzo adottato dovrebbe poter costruire la propria identità riconoscendo e dando senso alle proprie origini, trovando connessioni tra passato e presente, all'interno di un percorso in cui ci sia la possibilità di integrare i propri aspetti culturali con quelli del nuovo contesto di vita. La mancata integrazione tra queste componenti, la sospensione o interruzione di questo processo favoriscono

² L. FERRARI, R. ROSNATI, *Adottare un bambino di altra etnia: quali sfide per i genitori?*, in *Minori e Giustizia*, 2014, p. 143.

³ L. FERRARI, R. ROSNATI, *op. cit.*, p. 144.

⁴ L. FERRARI, R. ROSNATI, *La costruzione dell'identità etnica nel percorso di adozione: alcuni spunti dalle recenti ricerche*, in *Minori e giustizia*, 2013, p. 58.

l'insorgere di molte difficoltà. Un altro aspetto critico è rappresentato in alcuni casi dagli stessi tratti somatici che diventano segni di estraneità, identificando il bambino o il ragazzo, in modo generico, come uno straniero. In questo caso si genera un'ulteriore complessità rispetto al bambino o ragazzo immigrato, una sorta di status incerto in cui egli non ha la possibilità di sentirsi né italiano né straniero⁵. L'adolescenza, fase nel ciclo di vita in cui il tema dell'identità diventa centrale, per i ragazzi adottati, rappresenta un passaggio ancora più complesso. Le crisi adottive sono una realtà significativa, le motivazioni sono varie, sembrano essere più frequenti nell'ambito dell'adozione internazionale, si verificano, soprattutto, in adolescenza e conducono, in molti casi, a un inserimento in comunità fuori famiglia.

In una ricerca condotta nel 2015, in provincia di Trento, sulle adozioni interrotte con inserimento in comunità socio-educative, emergeva che il 90% riguardava adozioni internazionali. Accanto ad alcune difficoltà legate a traumi precoci, agli abbandoni vissuti, all'inserimento nella famiglia adottiva, alla qualità della relazione costruita e altri aspetti, è emersa la tematica dell'identità etnica e di come la diversità etnico-somatica pone interrogativi ai ragazzi, nel confronto con i pari appartenenti a etnia diversa dalla loro e maggioritaria.

Per gli operatori di questi settori il compito è duplice, accompagnare in queste esperienze, sia di affidamento che di adozione, i diversi attori, facilitando i processi che favoriscono l'integrazione e non l'assimilazione e rimanendo vigili sulle criticità e complessità presenti. In conclusione, credo che per servizi e operatori di ogni settore, nell'incontro con altre culture sia necessario interrogarsi su come il proprio ruolo e il proprio mandato possa esprimersi. Non solo aumentando la conoscenza sulle culture altre e sulle pratiche di cura e accudimento, cosa certamente importante, ma soprattutto aprendosi alla possibilità di incontrare l'altro con il suo mondo, partendo dalla consapevolezza del nostro etnocentrismo, del "dove stiamo rispetto all'altro". Va individuato uno spazio per gli operatori e i servizi sia interno che esterno dove sia possibile sperimentare come condiviso da molti autori, "la prossimità nell'alterità".

⁵ C. ELDESTEIN, *Adozioni internazionali: identità mista e famiglie multiculturali*, in F. VADILONGA (a cura di), *Curare l'adozione*, Milano, 2010, p. 63.

Ciò al fine di favorire la ricerca di corrispondenze ma anche di elementi di diversità, in cui le differenze non assumono significati minacciosi ma opportunità di conoscenza e di comprensione. Uno spazio in cui si possano distinguere elementi di vita legati alla storia delle persone che si incontrano, da quelli determinati dalla cultura, in quel decentramento in cui è possibile accogliere, senza giudizio, l'esistenza di altri codici, avvicinandoci all'altro con un autentico interesse e un reale ascolto.

DIVERSITÀ CULTURALE E DIRITTO INTERNAZIONALE PRIVATO

UNO STRUMENTO TECNICO ALLA PROVA DEI DIRITTI

*Carla Maria Reale**

SOMMARIO: *1. Introduzione: diritto, famiglia e religione negli ordinamenti europei. 2. Il diritto internazionale privato, le questioni familiari e la diversità culturale: un inquadramento. 3. Il diritto internazionale privato: le sfide per gli ordinamenti europei. 4. Un caso studio: il controverso inquadramento giuridico del Mahr negli ordinamenti europei. 5. Alcune riflessioni conclusive.*

1. Introduzione: diritto, famiglia e religione negli ordinamenti europei

Dinnanzi ai fenomeni migratori, gli stati europei si trovano sempre più spesso a doversi confrontare con istituti del diritto familiare e/o successorio alieni rispetto alla cultura giuridica dell'ordinamento domestico. Solo in tempi più recenti, anche gli Stati europei con alle spalle storie di maggiore unitarietà stanno sperimentando alla luce del multiculturalismo contemporaneo quello che è stato definito un "mix etnico-religioso"¹. La complessità appare particolarmente evidente oggi, agli occhi degli attori nell'ambito giuridico come giudici, avvocati/i, legislatori e tribunali, nell'ambito della vita familiare.

Vi sono infatti persone appartenenti a gruppi numericamente minoritari che all'interno degli Stati conducono la propria vita familiare sulla base di costumi, usi e tradizioni provenienti da altre parti del mondo e da culture differenti rispetto a quelli del luogo di residenza. Molto spesso tali usi e costumi hanno un fondamento religioso e sempre più spesso le norme religiose vengono richiamate per risolvere dispute all'interno dei

* Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Genova.

¹ T. MODOOD, *Multiculturalism. A Civic Idea*, Cambridge (UK), 2007, p. 8.

tribunali europei, come nel caso del dibattito attorno alla c.d. *cultural defense*², ma non solo.

Tale dimensione religiosa all'interno delle Corti europee, che si definiscono secolari, pone in difficoltà le giudici e i giudici che tendono a considerare le questioni religiose al di fuori della propria sfera di giurisdizione e competenze, come espresso dal giudice Munby J. nel caso *Sulaiman v. Juffali*³: «Religion – whatever the particular believer's faith – it no doubt something to be encouraged but it is not the business of the government or of the secular courts».

Si verifica quindi una tensione fra quello che viene visto come il principio di laicità dello Stato e il diritto di ogni persona a professare liberamente la propria religione e vivere sulla base dei principi della stessa, posto che il diritto che oggi noi riconosciamo come secolare affonda comunque le proprie radici nella religione dominante in un preciso Stato, quindi in generale per l'Europa in quella cristiana⁴.

Queste tensioni, emergono in particolare nell'ambito del diritto di famiglia, che è stato definito infatti come un ambito “culturalmente delimitato”⁵ e in cui certamente i valori religiosi risultano più importanti che in altri contesti. Per esempio, se da una parte il diritto di famiglia oggi negli Stati europei è un importante veicolo di valori quali l'egualianza fra uomo e donna e i diritti delle fanciulle e dei fanciulli, dall'altra le persone che vivono in situazioni di diaspora difficilmente vorranno abbandonare i propri usi, costumi e valori, che al contrario diventano spesso ancor più rilevanti nei contesti migratori.

² Per una prospettiva ad ampio spettro e comparata dell'applicazione della *cultural defense* in Europa si veda: M.-C. FOBLETS, A. DUNDES RENTELN (eds.), *Multicultural Jurisprudence: Comparative Perspectives on the Cultural Defense*, Portland, 2009.

³ [2002] 2 FCR 427, at. 439. Questo viene fatto notare da E.B. CRAWFORD, J.M. CARRUTHERS, *The Place of Religion in Family Law: The International Private Law Imperative*, in J. MAIR, E. ÖRÜCÜ (eds.), *The Place of Religion in Family Law: A Comparative Search*, Cambridge, 2011, p. 37.

⁴ Si veda, per esempio la discussione del caso svedese: M. JÄNTERÄ-JAREBORG, *The Legal Scope for Religious Identity in Family Matters – The Paradoxes of the Swedish Approach*, in J. MAIR, E. ÖRÜCÜ (eds.), *The Place of Religion in Family Law: A Comparative Search*, Cambridge, 2011, p. 79.

⁵ M. JÄNTERÄ-JAREBORG, *Cross-border family cases and Religious Diversity: What can Judges do?*, WP 2013, Uppsala faculty of Law, <http://www.jur.uu.se>.

Tali questioni pongono interrogativi complessi e quanto mai concreti per gli ordinamenti: che effetto potrebbe avere per esempio il ripudio compiuto con la formula “Talaq” dal marito musulmano nei confronti della moglie nel suolo italiano⁶? Cosa accade negli ordinamenti europei ai matrimoni telefonici perfettamente legali da un punto di vista della religione musulmana⁷? Per esempio, questi non sono stati riconosciuti validi ai fini migratori da parte del Tribunale per l’Asilo e Immigrazione nel Regno Unito⁸.

Spesso simili istanze nell’ambito del diritto di famiglia vengono repute in forte conflitto sia con i principi cardine degli ordinamenti che con i diritti umani. Si crea frequentemente un forte conflitto fra simili istanze e il principio di eguaglianza fra uomo e donna, da una parte con un giudizio spesso astratto, dall’altra non considerando come il riconoscimento dell’identità culturale stia assumendo, a oggi, una crescente rilevanza negli ordinamenti domestici e internazionali.

Per esempio, la Convenzione UNESCO per la Protezione e Promozione della Diversità delle Espressioni Culturali⁹ (2005) inquadra la diversità culturale come un patrimonio comune dell’umanità e la sua difesa come un imperativo etico, non separabile dal rispetto della dignità della persona umana (art. 4)¹⁰.

Questo complesso groviglio di questioni risulta in particolar modo rilevante nei casi transfrontalieri, nei quali si applica il diritto internazionale privato. Questa disciplina oggi nutre un particolare rapporto con la tutela (o meno) dell’identità culturale e della diversità culturale al-

⁶ S. TONOLO, *Religious Values and Conflict of Laws*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 7/2017, p. 4.

⁷ S. TONOLO, *Religious Values and Conflict of Laws*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 7/2017, p. 4.

⁸ P. SHAH, *Transnational Family Relations in migration contexts: British variations on European Themes*, Religare Working Paper, Salvador (BR), 2011, p. 15.

⁹ La Convenzione è stata adottata a Parigi nel 2005 e ratificata dall’Italia nel 2007 con la legge n. 19 del 19.02.2007, presentata dal Ministro degli affari esteri in collaborazione con il Ministro per i Beni e le attività culturali e pubblicata in Suppl. Ord. n. 57 alla GU n. 53 del 05.03.2007.

¹⁰ Per un’analisi critica di questo strumento si veda: L. RICHIERI HANANIA, *Cultural Diversity in International Law. The Effectiveness of the UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, London, 2014.

l'interno degli ordinamenti domestici, divenendo un peculiare strumento di attuazione (o meno) della stessa, al punto da essere stato definito da dottrina autorevole non più solo "conflicts of law" (diritto internazionale privato, in inglese), ma "conflicts between civilizations law"¹¹ oppure un diritto per i conflitti fra culture¹².

2. *Il diritto internazionale privato, le questioni familiari e la diversità culturale: un inquadramento*

Il diritto internazionale privato è un insieme di regole volte a disciplinare i casi in cui una corte si trovi a risolvere una questione che contiene uno o più elementi di diritto straniero. Si tratta dunque di un insieme di regole che hanno lo scopo di risolvere le questioni che sorgono quando soggetti privati pongono in essere attività/azioni che coinvolgono più giurisdizioni sovrane (per esempio stipulano un contratto, si uniscono in matrimonio, ecc.). Tipicamente il diritto internazionale privato riguarda principalmente tre questioni: la giurisdizione, la scelta del diritto applicabile e il riconoscimento e l'esecuzione di sentenze straniere¹³.

Se tradizionalmente il sistema nasce con l'intento di costituire procedure al fine di coordinare le condotte dei privati fuori dal proprio Stato, progressivamente ha assunto la capacità di influenzare l'ordine giuridico interno dei singoli Stati. Si osserva quindi un passaggio da un mero sistema di coordinazione a un sistema di cooperazione, da un sistema procedurale neutro a un sistema che cerca di individuare un fondamento comune fra vari ordinamenti giuridici¹⁴.

¹¹ K. KREUZER, *Clash of Civilizations and Conflict of Laws*, in *Revue Hellénique de Droit International*, 62, 2009, p. 629-694.

¹² E. JAYME, *Identité Culturelle et Intégration: Le Droit International Privé Post-moderne. Cours Général de Droit International Privé*, in *Recueil des Cours*, 521, 1995, p. 52 ss.

¹³ Si veda: M. WILLIAM, W. RICHMAN, L. REYNOLDS, *Understanding Conflict of Laws*, Durham, 2002.

¹⁴ N. PETERSEN, *International Law, Cultural Diversity, and Democratic Rule: Beyond the Divide Between Universalism and Relativism*, in *Asian Journal of International Law*, 1, 2011, p. 149-163.

Per esempio, la conferenza dell'Aia sul Diritto Internazionale privato ha esplicitamente abbracciato l'obiettivo di lavorare per la progressiva unificazione delle regole del diritto internazionale privato¹⁵. Una fruttuosa unificazione è indubbiamente quella a cui si assiste in Europa, in cui sempre più le dispute di diritto internazionale privato sono una questione regolata dal diritto UE, in luogo del diritto nazionale¹⁶.

Questo tuttavia sul versante dei rapporti fra diritto internazionale privato e diversità culturale pone forti interrogativi. Un chiaro esempio di ciò è il Regolamento 1259/2010 del 20 dicembre 2010¹⁷ del Consiglio, con l'obiettivo di rafforzare la cooperazione nell'area del diritto applicabile ai divorzi e allo scioglimento dei matrimoni. L'art. 10 stabilisce una regola che vede la *lex fori* automaticamente applicabile ogni qualvolta la legge straniera non preveda il divorzio o non assicuri agli sposi accesso paritario al divorzio o alla separazione legale sulla base del loro sesso¹⁸.

Si tratta di un'eccezione all'art. 5 che pone come base il principio volontaristico di applicazione della giurisdizione¹⁹ e dell'art. 8 nel caso di eventuale non scelta da parte dei coniugi. La norma è stata ampiamente criticata perché pone in essere il medesimo meccanismo radicato nell'eccezione dell'ordine pubblico (art. 12)²⁰, creando tuttavia un auto-

¹⁵ Si veda: Statute of the Hague Conference on Private International Law art. I, July 15, 1995.

¹⁶ Si veda: P. STONE, *EU Private international law*, Cheltenham, 2014.

¹⁷ GUUE 29.12.2010 L 343/14. Gli Stati che vi hanno aderito sono: Belgio, Bulgaria, Germania, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Austria, Portogallo, Romania, Slovenia.

¹⁸ Si tratta, per esempio del diritto canonico quando si fa riferimento all'impossibilità di divorziare, che veniva applicata fino a poco tempo fa a Malta oppure al diritto islamico quando si fa riferimento a discriminazioni fra coniugi sulla base del sesso, si veda appunto per esempio il ripudio unilaterale del marito avverso la moglie.

¹⁹ In alternativa: a) legge dello Stato della residenza abituale dei coniugi al momento della conclusione dell'accordo; o b) la legge dello Stato dell'ultima residenza abituale dei coniugi se uno di essi vi risiede ancora al momento della conclusione dell'accordo; o c) la legge dello Stato di cui uno dei coniugi ha la cittadinanza al momento della conclusione dell'accordo; o d) la legge del foro.

²⁰ Questo il testo dell'articolo 12: Ordine pubblico. L'applicazione di una norma della legge designata in virtù del presente regolamento può essere esclusa solo qualora tale applicazione risulti manifestamente incompatibile con l'ordine pubblico del foro.

matismo ogni qual volta dovrebbero essere applicate regole provenienti, per esempio, da ordinamenti religiosi come quello musulmano. L'eccezione dell'ordine pubblico infatti agisce solitamente sulla base di una precisa analisi del singolo caso, mentre qui vi è un giudizio astratto su tali regole. Ogni applicazione teleologica della regola (per esempio valutare la liceità del divorzio nel caso questo sia voluto anche dalla coniuge) e ogni valutazione sul caso sono precluse, per dare spazio a una impossibilità in toto di applicare la regola derivante dalla sharia²¹.

Nello specifico, l'art. 10 è stato reputato frutto di un desiderio di impedire alle leggi di stampo religioso di fare ingresso all'interno degli ordinamenti europei²². È stato rilevato dalla dottrina come tale regola voglia dotare il diritto internazionale privato europeo di una forte matrice valoriale, in questo caso basata sull'eguaglianza di genere, dimenticando tuttavia che a oggi anche la diversità culturale dovrebbe essere altrettanto d'ispirazione per tali regole²³.

Ciascuno Stato in Europa ha poi la propria storia e il proprio rapporto con il pluralismo culturale e il multiculturalismo, che si riflettono anche nei vari sistemi di diritto internazionale privato. Quando le persone attraversano i confini e si trovano a compiere atti giuridicamente rilevanti all'interno di paesi diversi da quelli di origine, generalmente si verificano questioni complesse per la differenza fra regole e istituti dei vari paesi. Trovare una risposta comune a queste sfide è complesso, anche perché spesso i paesi europei tendono a limitare la portata applicativa del diritto straniero, in particolare quando questo trova fondamento in valori religiosi.

Sulla nozione di ordine pubblico ai sensi dell'art. 10 e una proposta per coniugare questo a istanze culturalmente connotate si veda: G.E. DE LA ROSA, *Public policy exception "recognition method" and Regulation (EU) 1529/2019*, in D. STRAZZARI, R. TONIATTI (a cura di), *Legal Pluralism in Europe and ordre publique exception: normative and judicial perspectives*, Trento, 2016, p. 39-64.

²¹ G.E. DE LA ROSA, *Cultural Diversity and European Private International Law*, in *Journal of Civil Legal Sciences*, 2015, 4:2.

²² S. TONOLO, *Religious Values and Conflict of Laws*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 7/2017, p. 4.

²³ G.E. DE LA ROSA, *Cultural Diversity and European Private International Law*, in *Journal of Civil Legal Sciences*, 2015, 4:2.

3. Il diritto internazionale privato: le sfide per gli ordinamenti europei

La ricca casistica oggi disponibile mostra come il diritto di famiglia multiculturale e transfrontaliero pone davanti alle corti questioni inedite a partire dalla qualificazione giuridica dell'oggetto della disputa, non sempre di facile ma pur sempre necessario inquadramento alla stregua del diritto interno, come per esempio nel caso del Mahr di cui si tratterà in seguito.

Ancora, bisogna rammentare come spesso nei casi transfrontalieri ci si trovi davanti a sistemi giuridici paralleli: l'applicazione del diritto di famiglia musulmano è infatti personale, essendo vincolante per i soggetti a prescindere dal luogo di residenza²⁴.

Pur nelle diversità di ciascun sistema, vi sono dunque questioni trasversali che attraversano la tensione fra diritto internazionale privato e diversità culturale e che rappresentano sfide comuni ai vari paesi.

Le principali questioni, oltre a quelle citate in apertura del paragrafo, sono raggruppabili in tre blocchi.

I. Fattore di connessione

Una piccola premessa: al fine di poter essere qualificato come un caso di diritto internazionale privato è necessario che si possa dimostrare una connessione giuridicamente rilevante con un'altra giurisdizione o con il diritto di uno Stato terzo. Questo accade per esempio, quando le parti hanno nazionalità in uno Stato terzo ma risiedono abitualmente nello Stato della controversia.

Quando si tratti di questioni di matrice culturale e religiosa sarà dunque necessario che alle stesse sia sottesa non solo una regola religiosa, ma che questa possa essere considerata alla stregua di legge dello

²⁴ Dal punto di vista del diritto musulmano infatti in tutti i casi transfrontalieri il diritto della Shari'a dovrebbe sempre essere quello applicabile. Per questo per esempio vi sono paesi in cui il fattore personale (la religione stessa) e non quello territoriale diviene il fattore dirimente nel diritto internazionale privato. In India si applicano infatti le c.d. *personal laws*, sulla base dell'appartenenza a una delle comunità religiose del Paese. Si veda: W. MENSKI, *Comparative Law in a Global Context. The Legal Systems of Asia and Africa*, Cambridge, 2006.

Stato, che sia dunque codificata oppure applicata dalle corti o competenti autorità dello Stato terzo²⁵. Il fattore religioso/culturale può quindi fare ingresso nel diritto internazionale privato attraverso il criterio della nazionalità come fattore di connessione.

Tuttavia, per l'appunto, all'interno del diritto internazionale privato la scelta del fattore di connessione è oggetto di regolamentazione e disciplina. Generalmente, al fine di stabilire quale diritto dovrà essere applicato si tiene in considerazione la vicinanza del soggetto a un dato ordinamento: questo può dare vita all'applicazione di criteri oggettivi come il criterio della residenza abituale o quello della nazionalità²⁶. Più sporadicamente si fa invece riferimento a un criterio soggettivo-volontaristico, affidando al singolo individuo la scelta circa la norma da applicare (*electio iuris*)²⁷. Molti paesi europei, proprio perché il criterio della nazionalità è quello che maggiormente dava spazio all'ingresso di norme di stampo religioso negli ordinamenti, hanno preferito mutare le proprie regole di PIL in favore del criterio di residenza abituale²⁸.

II. *Principio iura novit curia*

Ancor quando si stabilisca la necessità di applicare il diritto di un paese terzo, quello connesso alla nazionalità della persona, sorgono poi questioni inerenti all'applicazione dello stesso.

All'interno dei sistemi di *civil law* di diritto privato internazionale il diritto straniero applicabile a un caso dovrà essere trattato come legge da parte delle corti, contrariamente a quanto avviene nei paesi di *common law* in cui il diritto straniero viene considerato un fatto con tutto quello che questo implica a livello processuale.

²⁵ M. JÄNTERÄ-JAREBORG, *Cross-border family cases and Religious Diversity: What can Judges do?*, WP 2013, Uppsala Faculty of Law, <http://www.jur.uu.se>, p. 27.

²⁶ H. THUE, *Connecting Factors in International Family Law*, in *Families Across Frontiers*, in N. LOWE, G. DOUGLAS (eds.), *Family Law*, The Hague-Boston-London, 1996, p. 53-62.

²⁷ L. GANNAGÉ, *La pénétration de l'autonomie de la volonté dans le droit international privé de la famille*, in *Revue critique dr. int. privé*, 1992, p. 425.

²⁸ S. TONOLO, *Religious Values and Conflict of Laws*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 7/2017, p. 6.

Questo implica che, come già menzionato, per essere applicata, la legge straniera dovrà qualificarsi come legge dello Stato-nazione ma anche che varrà per il/la giudice in linea di massima il principio *iura novit curia*²⁹. Il corollario di questo è che le corti dovrebbero quindi cercare di applicare il diritto straniero allo stesso modo in cui l'applicherebbe una corte di quella specifica nazionale (principio di fedele applicazione del diritto straniero)³⁰.

Questo genera diverse incertezze circa l'onere di ricostruire il contenuto della legge straniera e di interpretarla, se per esempio tale onere ricada esclusivamente in capo al giudice o se al contrario le parti debbano prodigarsi in tal senso. Questo è particolarmente vero quando si tratta di diritto religioso, in cui il principio *iura novit curia* è di difficile applicazione e spesso si richiede alle parti di provare il contenuto della legge straniera applicabile, oppure ancora si cerca di applicare il principio della *closely related law*, cioè il diritto di un Sistema giuridico simile conoscibile.

La questione della fedele applicazione del diritto straniero pone inoltre un problema particolare relativamente al diritto religioso. È stato sostenuto infatti che le/i giudici dovrebbero essere caute/i e conservatrici/tori nell'applicazione del diritto religioso straniero, resistendo alla tentazione di “migliorare” la regola straniera sulla base della sensibilità del proprio ordinamento³¹. Spesso questo risulta complesso anche per la natura frammentaria dell'interpretazione stessa delle norme di carattere religioso. Allo stesso tempo emerge come nelle corti europee, anche ove questo diritto si applichi, venga inevitabilmente interpretato nel senso maggiormente in linea con i valori sottesi al diritto nazionale.

²⁹ M. JÄNTERÄ-JAREBORG, *Foreign Law in National Courts, A Comparative Perspective*, in *Recueil des Cours*, 304, 2003, p. 206 ss.

³⁰ M. JÄNTERÄ-JAREBORG, *Cross-border family cases and Religious Diversity: What can Judges do?*, WP 2013, Uppsala faculty of Law, <http://www.jur.uu.se>, p. 29.

³¹ Secondo Micheal Bogdan: «a court applying foreign law should be cautiously conservative and it must resist the temptation to “improve” the foreign rules by interpreting them according to its own preferences». Si veda: M. BOGDAN, *Private International Law as Component of the Law of the Forum*, in *Recueil des Cours*, 348, 2010, p. 113.

III. Applicazione del principio dell'ordine pubblico

L'ultima questione trasversale è quella riguardante l'applicazione dell'eccezione di ordine pubblico. La clausola generale dell'ordine pubblico è stata definita come la «safety valve, or the escape hatch, of private international law»³². Si tratta infatti di un principio che sottolinea come di regola il diritto internazionale privato poggia sull'idea di dare effetto agli istituti retti da leggi straniere, purché questi non siano in contrasto con un nucleo di principi irrinunciabili che costituiscono “l'ordine pubblico interno” di ciascuna nazione.

Chiaramente, proprio l'interpretazione di questa nozione è quella maggiormente dibattuta. Profonde trasformazioni attraversano oggi il concetto di ordine pubblico, influenzato certamente dai principi costituzionali ma anche dal mutare degli istituti interni. Per esempio, è ormai certo che l'eguaglianza nel rapporto tra i coniugi e i diritti della minore e del minore costituiscono principi fondamentali accolti a livello sovranazionale. Spesso i principi riguardanti il diritto di famiglia vengono inevitabilmente considerati inerenti all'ordine pubblico interno³³, non esclusivamente peraltro in connessione a questioni culturali-religiose, come per esempio nel caso dei matrimoni fra persone dello stesso genere o postumi o in casi riguardanti la gestazione per altri³⁴.

Esistono tuttavia dei casi in cui proprio il diritto religioso ha dato vita all'applicazione della *public policy exception*, come spesso accaduto nelle ipotesi di poligamia o ripudio³⁵.

³² L.R. Kiestra, *The Impact of the European Convention on Human Rights on Private International Law*, Maastricht, 2014.

³³ H. Thue, *Connecting Factors in International Family Law*, in N. Lowe, G. Douglas (eds.), *Families Across Frontiers*, p. 53-62, The Hague-Boston-London, 1996.

³⁴ Sul punto si veda per esempio M. Tomasi, *Towards an emerging notion of ordre publique: a comment on the case law about international surrogacy in Europe*, in D. Strazzari, R. Toniatti (a cura di), *Legal Pluralism in Europe and ordre publique exception: normative and judicial perspectives*, Trento, 2016, p. 83-106.

³⁵ Per una prospettiva critica in merito all'applicazione del principio dell'ordine pubblico in Belgio e in Francia proprio in questi casi si veda: D. Strazzari, *The Ordre Public Exception as a Means to Protecting Fundamental Rights or not? The recognition of repudiations and polygamous unions in France and Belgium*, in D. Strazzari,

Tuttavia, proprio in questi casi viene spesso applicata una dottrina, quella dell'ordine pubblico attenuato, che consente a chi giudica una maggiore flessibilità³⁶. Si riconoscono infatti le situazioni giuridiche sorte all'infuori dello Stato del foro e che non hanno un forte legame con lo stesso, quantunque se fossero situazioni maggiormente connesse con lo Stato (per domicilio o nazionalità) interverrebbe l'eccezione di ordine pubblico. È quanto spesso accade in Francia³⁷ per il riconoscimento del ripudio o divorzio unilaterale e che, è stato argomentato, è alla base di due pronunce apparentemente antitetiche della Corte di Cassazione italiana proprio sullo stesso tema³⁸.

4. *Un caso studio: il controverso inquadramento giuridico del Mahr negli ordinamenti europei*

Un caso studio interessante, che mostra come alcune delle questioni sopracitate vengano in rilievo ma soprattutto evidenzia la difficoltà di qualificare all'interno di ordinamenti nazionali istituti giuridici stranieri non esistenti nel diritto interno, è il caso del Mahr, un istituto di diritto musulmano inerente al matrimonio.

Se inizialmente e in maniera erronea questo istituto veniva qualificato – su base strettamente etimologica – come il “prezzo della sposa”, a oggi viene più correttamente inteso come una somma di denaro o beni che il marito deve corrispondere alla moglie in ragione del matrimonio. Usualmente il pagamento del Mahr consta di due fasi: una prima pagata al momento stesso del matrimonio (*muajjal*) e una seconda che viene

R. TONIATTI (a cura di), *Legal Pluralism in Europe and ordre publique exception: normative and judicial perspectives*, Trento, 2016, p. 65-82.

³⁶ A. MALATESTA, *Cultural Diversity and Private International Law*, in S. BARIATTI, G. VENTURINI (a cura di), *Nuovi strumenti del diritto internazionale privato. Liber Fausto Pocar*, II, Milano, 2009, p. 647.

³⁷ Si veda: P. COUBRE, *L'ordre public de proximité*, in AA.VV., *Le droit international privé, esprit et méthodes*, Paris, 2005, p. 227.

³⁸ Il riferimento è ai casi Cassazione, 7 agosto 2020, n. 16804 e Cassazione, 14 agosto 2020 n. 17170. Si veda al riguardo l'articolo di S. TONOLO, *Ripudi islamici, divorzi privati e ordine pubblico: quale efficacia?*, in www.questionegiustizia.it.

invece erogata esclusivamente in caso di scioglimento del matrimonio per morte o divorzio³⁹.

Questa seconda tranche del Mahr è quella generalmente più corposa e può essere letta come una garanzia, in ambo i casi, della posizione della donna. Nel caso di morte del coniuge infatti vuole colmare la posizione debole della vedova in sede ereditaria, nel secondo caso costituisce invece una somma disponibile in assenza di un obbligo di mantenimento⁴⁰.

Nei paesi con una storia di migrazione più consolidate da nazioni di religione musulmana le Corti si sono spesso trovate a confrontarsi con istanze per il riconoscimento della cifra o del bene dovuto sulla base dell'istituto del Mahr. In Europa è il caso dei paesi scandinavi⁴¹ ma anche della Germania e della Francia, mentre simili istanze non sembrano essere ancora giunte nelle corti di paesi del sud Europa come l'Italia stessa o la Spagna.

Una prima potenziale obiezione circa la possibilità di applicare il Mahr all'interno delle Corti europee è quella relativa alla sua contrarietà all'ordine pubblico ove si faccia erroneamente riferimento a questo istituto come al prezzo della sposa. Tale interpretazione è, come già menzionato, superata da parte di tutte le corti, ma emerge per esempio in una ormai obsoleta giurisprudenza francese in merito. La Corte di Appello francese nel 1976 dichiarò infatti il Mahr contrario all'ordine pubblico e alla morale francese: come preconditione alla formazione di un matrimonio valido, ridurrebbe infatti il matrimonio a un mero acquisto o scambio finanziario⁴².

A oggi invece il Mahr è un istituto largamente e diffusamente riconosciuto. Tuttavia, i casi che si interfacciano con il pluralismo giuridico

³⁹ P. FOURNIER, *Comparative Law at the Intersection of Religion and Gender*, EUI Working Paper RSCAS 2009/50, 2009, p. 2.

⁴⁰ P. FOURNIER, *Flirting with God in Western Secular Courts: Mahr in the West*, in L. FISHBAYN JOFFE, S. NEIL (eds.), *Gender, Religion, & Family Law Theorizing Conflicts between Women's Rights and Cultural Traditions*, Massachusetts, 2013, p. 136-163.

⁴¹ Si veda per esempio M. ARVIDSSON, *Facing the unknown/defacing the known: Mahr in Swedish courts*, in R. MEHDI, J.S. NIELSEN (eds.), *Embedding Mahr in the European Legal System*, København, 2011, pp. 233-262.

⁴² Arrêt de la Cour d'appel de Douai, January 8, 1976: N. 76-11-613.

esistente oggi in Europa sono caratterizzati da una pluralità di approcci, persino all'interno del medesimo ordinamento, che mostrano la difficoltà e le incertezze derivanti da questi dialoghi interculturali. Si veda per esempio la giurisprudenza tedesca e francese in materia: qui il Mahr viene talvolta riconosciuto applicando il diritto musulmano come parte integrante del matrimonio, o talvolta riconoscendone la mera matrice contrattuale, o altre volte ancora come se fosse un vero e proprio mantenimento.

In una sentenza del 1978 la Corte di Cassazione francese applicando il diritto internazionale privato riconobbe il Mahr come parte integrante del contratto matrimoniale musulmano, non contrario all'ordine pubblico⁴³. Similmente nel 1980 la Corte Superiore tedesca di Brema OLG Bremen⁴⁴ inquadra il Mahr come una questione inerente al diritto di famiglia da risolvere alla luce del diritto iraniano, poiché le parti erano cittadine iraniani. La Corte applica infatti il diritto iraniano, ricorrendo tuttavia alla ricostruzione dell'istituto indubbiamente fondata sulla propria tradizione giuridica: si inquadra il Mahr infatti come sostitutivo del mantenimento post-divorzio.

In maniera differente invece il Mahr è stato inquadrato nel caso Hamm FamRZ⁴⁵ del 1998 alla stregua di un debito contrattuale, in luogo di una questione relativa al mantenimento e al diritto di famiglia. Questo ha comportato, per esempio, l'applicazione – sulla base del diritto tedesco – del diritto connesso al domicilio delle parti. Il caso di specie riguardava l'unione di una cittadina tedesca e un cittadino tunisino che all'interno del contratto matrimoniale avevano distinto ciò che riguardava il Mahr e il mantenimento da una parte invece relativa ai beni di proprietà comune.

Similmente nel caso Amtsgericht Buende⁴⁶, che riguardava due cittadini iraniani che scioglievano il matrimonio dopo sei anni, dopo aver

⁴³ Cour de Cassation Chambre 01, Décision du Mardi 4 avril 1978, 1978-000137, Bulletin des arrêts de la Cour de Cassation, Année 1978 (Paris: Imprimerie nationale, 1979), at p. 110. The case does not mention the names or origins of the parties, nor the amount of Mahr.

⁴⁴ OLG Bremen, FamRZ 1980, 606.

⁴⁵ In Hamm FamRZ, 1988, 516.

⁴⁶ Amtsgericht Buende, 25 March 2004, 7 F 555/03.

stipulato un contratto di Mahr in cui il marito si impegnava a dare alla moglie una serie di oggetti e 140 monete d'oro Azadi. Anche qui la Corte vede il Mahr come una questione contrattuale (inquadrandola alla stregua di una donazione) e riconosce l'onere del marito di conferire le monete d'oro, nonostante egli sostenesse di aver donato nel corso del matrimonio oggetti preziosi alla moglie.

5. Alcune riflessioni conclusive

Già a partire da queste prime riflessioni appare chiaro come il diritto internazionale privato possa considerarsi uno strumento fruttuoso al fine di attuare un dialogo interculturale. Questo è uno strumento che abbraccia la pluralità a partire dal metodo, presupponendo la co-esistenza di diverse norme giuridiche e valori con esiti non sempre predeterminati. È stato sostenuto come possa dunque avere una maggiore efficacia nel colmare le distanze esistenti fra culture, rispetto all'obiettivo – per esempio – dell'unificazione del diritto sostanziale⁴⁷. In questo senso lo strumento del diritto internazionale privato diventa di stretto rilievo anche per il costituzionalismo contemporaneo⁴⁸.

Oltre a essere un potenziale strumento virtuoso, il confronto con l'elemento culturale oggi insito nell'applicazione del diritto internazionale privato è una necessità contingente: le parti di questi casi transfrontalieri vivono già in sistemi di norme paralleli, spesso chi ha i mezzi economici si affida a giurisdizioni estere degli stati di appartenenza o – qualora possibile – alla risoluzione delle dispute su base religiosa, con il moltiplicarsi dei rischi di procedimenti paralleli e di situazioni incompatibili co-esistenti in diversi ordinamenti.

⁴⁷ A. MALATESTA, *Cultural Diversity and Private International Law*, in S. BARIATTI, G. VENTURINI (a cura di), *Nuovi strumenti del diritto internazionale privato. Liber Fausto Pocar*, II, Milano, 2009, p. 657. In senso opposto l'autore stesso segnala: C. CAMPIGLIO, *Il diritto di famiglia islamico nella prassi italiana*, in *RDIPP*, 2008, p. 75.

⁴⁸ Nel quadro suggerito da R. TONIATTI, *Legal Pluralism in Europe and the Ordre Public Exception: An Introductory Comparative Constitutional Law Framework*, in D. STRAZZARI, R. TONIATTI (a cura di), *Legal Pluralism in Europe and ordre publique exception: normative and judicial perspectives*, Trento, 2016, pp. 131-152.

Il diritto internazionale privato dovrebbe dunque essere riletto oggi alla luce di un approccio interculturale, per divenire un mezzo di attuazione di un maggiore pluralismo giuridico⁴⁹, nell'ottica non più solo di perseguire una maggiore armonia internazionale, ma di dare spazio all'identità di ogni persona in un contesto multiculturale⁵⁰. È stato sostenuto che il diritto internazionale privato dovrebbe essere lo strumento di un passaggio, per l'attuazione di una comunità di persone in luogo di una mera comunità di nazioni⁵¹. In questo senso il fattore religioso diviene sì rilevante per il diritto internazionale privato, ma non necessariamente come fonte di conflitto.

Certamente poi l'applicazione di norme straniere anche ricche di portati culturali e religiosi dovrà confrontarsi con i principi fondamentali di ciascun ordinamento. Tuttavia nella definizione del perimetro di applicabilità dell'eccezione dell'ordine pubblico, il crescente rilievo del diritto all'identità culturale dovrà avere una propria rilevanza⁵².

L'europeizzazione e la globalizzazione del diritto internazionale privato non sono inoltre da considerarsi ostacolo all'emergere di una tutela per le identità individuali all'interno delle norme. Alcune vie possibili passano per esempio (a) dal valorizzare maggiormente l'elemento volontaristico all'interno dei criteri di connessione (*electio iuris*); (b) da una valutazione in concreto circa la violazione dell'ordine pubblico, che guardi all'effettività dei diritti in gioco più che alla loro configurazione astratta; (c) dalla necessità di fare entrare il fattore di protezione dell'identità culturale all'interno del discorso sui diritti umani.

Per tracciare percorsi e creare strategie giuridiche che garantiscano la protezione delle identità culturali dei singoli e aprano maggiori spazi di personalizzazione del diritto internazionale privato sono necessarie

⁴⁹ J. GRIFFITHS, *What is Legal Pluralism?*, in *Journal of Legal Pluralism*, 24, 1986, pp. 1-55.

⁵⁰ S. TONOLO, *Religious Values and Conflict of Laws*, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 7/2017, p. 5.

⁵¹ P. SHAH, *Transnational Family Relations in migration contexts: British variations on European Themes*, cit., p. 18.

⁵² A. MALATESTA, *Cultural Diversity and Private International Law*, in S. BARIATTI, G. VENTURINI (a cura di), *Nuovi strumenti del diritto internazionale privato. Liber Fausto Pocar*, II, Milano, 2009, p. 657.

ancora molte riflessioni, quanto mai urgenti per costruire società interculturali, le uniche che possano rispondere efficacemente alle nostre democrazie post-maggioritarie.

COLLANA
‘QUADERNI DELLA FACOLTÀ DI GIURISPRUDENZA’

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

1. *L'applicazione delle regole di concorrenza in Italia e nell'Unione europea. Atti del IV Convegno Antitrust tenutosi presso la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento* - (a cura di) GIAN ANTONIO BENACCHIO, MICHELE CARPAGNANO (2014)
2. *Dallo status di cittadino ai diritti di cittadinanza* - (a cura di) FULVIO CORTESE, GIANNI SANTUCCI, ANNA SIMONATI (2014)
3. *Il riconoscimento dei diritti storici negli ordinamenti costituzionali* - (a cura di) MATTEO COSULICH, GIANCARLO ROLLA (2014)
4. *Il diritto del lavoro tra decentramento e ricentralizzazione. Il modello trentino nello spazio giuridico europeo* - (a cura di) ALBERTO MATTEI (2014)
5. *European Criminal Justice in the Post-Lisbon Area of Freedom, Security and Justice* - JOHN A.E. VERVAELE, with a prologue by Gabriele Fornasari and Daria Sartori (Eds.) (2014)
6. *I beni comuni digitali. Valorizzazione delle informazioni pubbliche in Trentino* - (a cura di) ANDREA PRADI, ANDREA ROSSATO (2014)
7. *Diplomatici in azione. Aspetti giuridici e politici della prassi diplomatica nel mondo contemporaneo* - (a cura di) STEFANO BALDI, GIUSEPPE NESI (2015)
8. *Il coordinamento dei meccanismi di stabilità finanziaria nelle Regioni a Statuto speciale* - (a cura di) ROBERTO TONIATTI, FLAVIO GUELLA (2014)
9. *Reti di libertà. Wireless Community Networks: un'analisi interdisciplinare* - (a cura di) ROBERTO CASO, FEDERICA GIOVANELLA (2015)
10. *Studies on Argumentation and Legal Philosophy. Further Steps Towards a Pluralistic Approach* - (Ed. by) MAURIZIO MANZIN, FEDERICO PUPPO, SERENA TOMASI (2015)
11. *L'eccezione nel diritto. Atti della giornata di studio (Trento, 31 ottobre 2013)* - (a cura di) SERGIO BONINI, LUCIA BUSATTA, ILARIA MARCHI (2015)
12. *José Luis Guzmán D'Albora, Elementi di filosofia giuridico-penale* - (a cura di) GABRIELE FORNASARI, ALESSANDRA MACILLO (2015)

13. *Verso nuovi rimedi amministrativi? Modelli giustiziali a confronto* - (a cura di) GIANDOMENICO FALCON, BARBARA MARCHETTI (2015)
14. *Convergences and Divergences between the Italian and the Brazilian Legal Systems* - (Ed. by) GIUSEPPE BELLANTUONO, FEDERICO PUPPO (2015) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/116513>)
15. *La persecuzione dei crimini internazionali. Una riflessione sui diversi meccanismi di risposta. Atti del XLII Seminario internazionale di studi italo-tedeschi, Merano 14-15 novembre 2014 - Die Verfolgung der internationalen Verbrechen. Eine Überlegung zu den verschiedenen Reaktionsmechanismen. Akten des XLII. Internationalen Seminars deutsch-italienischer Studien, Meran 14.-15. November 2014* - (a cura di / herausgegeben von) ROBERTO WENIN, GABRIELE FORNASARI, EMANUELA FRONZA (2015)
16. *Luigi Ferrari Bravo. Il diritto internazionale come professione* - (a cura di) GIUSEPPE NESI, PIETRO GARGIULO (2015)
17. *Pensare il diritto pubblico. Liber Amicorum per Giandomenico Falcon* - (a cura di) MAURIZIO MALO, BARBARA MARCHETTI, DARIA DE PRETIS (2015)
18. *L'applicazione delle regole di concorrenza in Italia e nell'Unione europea. Atti del V Convegno biennale Antitrust. Trento, 16-18 aprile 2015* - (a cura di) GIAN ANTONIO BENACCHIO, MICHELE CARPAGNANO (2015)
19. *From Contract to Registration. An Overview of the Transfer of Immoveable Property in Europe* - (Ed. by) ANDREA PRADI (2015) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/140085>)
20. *Diplomatici in azione. Aspetti giuridici e politici della prassi diplomatica nel mondo contemporaneo. Volume II* - (a cura di) STEFANO BALDI, GIUSEPPE NESI (2016) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/143369>)
21. *Democrazie e religioni: libertà religiosa, diversità e convivenza nell'Europa del XXI secolo. Atti del convegno nazionale Adec Trento, 22 e 23 ottobre 2015* - (a cura di) ERMINIA CAMASSA (2016)
22. *Modelli di disciplina dell'accoglienza nell' "emergenza immigrazione". La situazione dei richiedenti asilo dal diritto internazionale a quello regionale* - (a cura di) JENS WOELK, FLAVIO GUELLA, GRACY PELACANI (2016)

23. *Prendersi cura dei beni comuni per uscire dalla crisi. Nuove risorse e nuovi modelli di amministrazione* - (a cura di) MARCO BOMBARDELLI (2016)
24. *Il declino della distinzione tra diritto pubblico e diritto privato. Atti del IV Congresso nazionale SIRD. Trento, 24-26 settembre 2015* - (a cura di) GIAN ANTONIO BENACCHIO, MICHELE GRAZIADEI (2016)
25. *Fiat Intabulatio. Studi in materia di diritto tavolare con una raccolta di normativa* - (a cura di) ANDREA NICOLUSSI, GIANNI SANTUCCI (2016)
26. *Le definizioni nel diritto. Atti delle giornate di studio, 30-31 ottobre 2015* - (a cura di) FULVIO CORTESE, MARTA TOMASI (2016)
27. *Diritto penale e modernità. Le nuove sfide fra terrorismo, sviluppo tecnologico e garanzie fondamentali. Atti del convegno. Trento, 2 e 3 ottobre 2015* - (a cura di) ROBERTO WENIN, GABRIELE FORNASARI (2017)
28. *Studies on Argumentation & Legal Philosophy / 2. Multimodality and Reasonableness in Judicial Rhetoric* - (Ed. by) MAURIZIO MANZIN, FEDERICO PUPPO, SERENA TOMASI (2017) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/106571>)
29. *Il Giudice di pace e la riforma della magistratura onoraria. Atti del Convegno. Trento, 3-4 dicembre 2015* - (a cura di) GABRIELE FORNASARI, ELENA MATTEVI (2017) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/178978>)
30. *Il diritto in migrazione. Studi sull'integrazione giuridica degli stranieri* - (a cura di) FULVIO CORTESE, GRACY PELACANI (2017)
31. *Diplomatici in azione. Aspetti giuridici e politici della prassi diplomatica nel mondo contemporaneo. Volume III* - (a cura di) STEFANO BALDI, GIUSEPPE NESI (2017) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/184772>)
32. *Carlo Beduschi. Scritti scelti* - (a cura di) LUCA NOGLER, GIANNI SANTUCCI (2017)
33. *Diplomatici. 33 saggi su aspetti giuridici e politici della diplomazia contemporanea* - (a cura di) STEFANO BALDI, GIUSEPPE NESI (2018)
34. *Sport e fisco* - (a cura di) ALESSANDRA MAGLIARO (2018)
35. *Legal Conversations Between Italy and Brazil* - (a cura di) GIUSEPPE BELANTUONO, FABIANO LARA (2018)

36. *Studies on Argumentation & Legal Philosophy / 3. Multimodal Argumentation, Pluralism and Images in Law* - (Ed. by) MAURIZIO MANZIN, FEDERICO PUPPO, SERENA TOMASI (2018) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/218719>)
37. *Aspetti istituzionali e prospettive applicative del private antitrust enforcement nell'Unione europea. Atti del VI convegno biennale antitrust. Facoltà di Giurisprudenza. Trento, 6-8 aprile 2017* - (a cura di) GIAN ANTONIO BENACCHIO, MICHELE CARPAGNANO (2018)
38. *La Direttiva quadro sulle acque (2000/60/CE) e la Direttiva alluvioni (2007/60/CE) dell'Unione europea. Attuazione e interazioni con particolare riferimento all'Italia* - (a cura di) MARIACHIARA ALBERTON, MARCO PERTILE, PAOLO TURRINI (2018)
39. *Saggi di diritto economico e commerciale cinese* - (a cura di) IGNAZIO CASTELLUCCI (2019)
40. *Giustizia riparativa. Responsabilità, partecipazione, riparazione* - (a cura di) GABRIELE FORNASARI, ELENA MATTEVI (2019) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/234755>)
41. *Prevenzione dei sinistri in area valanghiva. Attività sportive, aspetti normativo-regolamentari e gestione del rischio* - (a cura di) ALESSANDRO MELCHIONDA, STEFANIA ROSSI (2019)
42. *Pubblica amministrazione e terzo settore. Confini e potenzialità dei nuovi strumenti di collaborazione e sostegno pubblico* - (a cura di) SILVIA PELLIZZARI, ANDREA MAGLIARI (2019)
43. *Il private antitrust enforcement in Italia e nell'Unione europea: scenari applicativi e le prospettive del mercato. Atti del VII Convegno Antitrust di Trento, 11-13 aprile 2019* - (a cura di) GIAN ANTONIO BENACCHIO, MICHELE CARPAGNANO (2019)
44. *Conciliazione, mediazione e deflazione nel procedimento davanti al giudice di pace. Esperienze euroregionali. Atti del Convegno. Trento, 10 maggio 2019* - (a cura di) SILVANA DALLA BONTÀ, ELENA MATTEVI (2020) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/259285>)
45. *Diritto e genere. Temi e questioni* - (a cura di) STEFANIA SCARPONI (2020)

46. *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche. Dall'esperienza pratica alla costruzione di un metodo* - (a cura di) SILVANA DALLA BONTÀ (2020) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/269082>)
47. *Effettività delle tutele e diritto europeo. Un percorso di ricerca per e con la formazione giudiziaria* - (a cura di) PAOLA IAMICELI (2020)
48. *Infermità mentale, imputabilità e disagio psichico in carcere. Definizioni, accertamento e risposte del sistema penale* - (a cura di) ANTONIA MENGHINI, ELENA MATTEVI (2020)
49. *Le (in)certezze del diritto. Atti delle giornate di studio. 17-18 gennaio 2019* - (a cura di) CINZIA PICIOCCHI, MARTA FASAN, CARLA MARIA REALE (2021)
50. *Studies on Argumentation & Legal Philosophy / 4. Ragioni ed emozioni nella decisione giudiziale* - (Ed. by) MAURIZIO MANZIN, FEDERICO PUPPO, SERENA TOMASI (2021) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/296052>)
51. *Comunicare, negoziare e mediare in rete. Atti del Convegno. Trento, 25 settembre 2020* - (a cura di) SILVANA DALLA BONTÀ (2021) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <http://hdl.handle.net/11572/306972>)
52. *La giurisdizione penale del giudice di pace: un bilancio sui primi vent'anni* - (a cura di) MARCELLO Busetto, GABRIELLA DI PAOLO, GABRIELE FORNASARI, ELENA MATTEVI (2021)
53. *State and Religion: Agreements, Conventions and Statutes* - (Ed. by) CINZIA PICIOCCHI, DAVIDE STRAZZARI, ROBERTO TONIATTI (2021)
54. *Pandemia e gestione responsabile del conflitto. Le alternative alla giurisdizione. Atti del Convegno. Trento, 10 giugno 2021* - (a cura di) ANTONIO CASSATELLA, SILVANA DALLA BONTÀ, ELENA MATTEVI (2021)
55. *Il rapporto tra diritto, economia e altri saperi: la rivincita del diritto. Atti della Lectio Magistralis di Guido Calabresi in occasione della chiusura dell'anno accademico del Dottorato in Studi Giuridici Comparati ed Europei. Facoltà di Giurisprudenza. Trento, 24 ottobre 2019* - (a cura di) GIUSEPPE BELLANTUONO, UMBERTO IZZO (2022)
56. *Il contributo di Pietro Trimarchi all'analisi economica del diritto. Atti del Convegno. Trento, 16-18 dicembre 2020* - (a cura di) GIUSEPPE BELLANTUONO, UMBERTO IZZO (2022)

57. *Le relazioni fra Autonomie speciali e Regioni ordinarie in un contesto di centralismo asimmetrico: le complessità di una dialettica (1970-2020)* - (a cura di) ROBERTO TONIATTI (2022)

58. *Giustizia e mediazione. Dati e riflessioni a margine di un progetto pilota* - (a cura di) SILVANA DALLA BONTÀ, ELENA MATTEVI (2022)

59. ANTONIO ARMELLINI - *L'Italia e la carta di Parigi della CSCE per una nuova Europa. Storia di un negoziato (luglio-novembre 1990)*. Introduzione di GIUSEPPE NESI. Postfazione di ETTORE GRECO. Con contributi di STEFANO BALDI, FABIO CRISTIANI, PIER BENEDETTO FRANCESE, NATALINO RONZITTI, PAOLO TRICHILO (2022)

60. *La rieducazione oggi. Dal dettato costituzionale alla realtà del sistema penale. Atti del Convegno. Trento, 21-22 gennaio 2022* - (a cura di) ANTONIA MENGHINI, ELENA MATTEVI (2022)

61. *La specialità nella specialità* - (a cura di) ROBERTO TONIATTI (2022)

62. *L'amministrazione condivisa* - (a cura di) GREGORIO ARENA, MARCO BOMBARDELLI (2022)

63. *Intelligenza artificiale e processo penale. Indagini, prove, giudizio* - (a cura di) GABRIELLA DI PAOLO, LUCA PRESSACCO (2022)

64. *L'attuazione della procura europea. I nuovi assetti dello spazio europeo di libertà, sicurezza e giustizia* - (a cura di) GABRIELLA DI PAOLO, LUCA PRESSACCO, ROSANNA BELFIORE, TOMMASO RAFARACI (2022)

65. *I rapporti tra attori pubblici e attori privati nella gestione dell'immigrazione e dell'asilo* - (a cura di) ELIANA AUGUSTI, SIMONE PENASA, STEFANO ZIRULLIA (2022)

66. *Trasporto pubblico locale in fase pandemica e post-pandemica: alla ricerca del diritto alla mobilità in condizioni di sicurezza e di sostenibilità economica. Atti del Seminario. Trento, 5 aprile 2022* - (a cura di) ALESSIO CLARONI (2023) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <https://hdl.handle.net/11572/376915>)

67. *Salute e carcere* - (a cura di) GABRIELE FORNASARI, ANTONIA MENGHINI (2023)

68. *La responsabilità da reato degli enti nel contesto delle cooperative agricole e vitivinicole. Atti del Convegno. Trento, 2 dicembre 2022* - (a cura di) ALESSANDRO MELCHIONDA, ENRICO PEZZI (2023)

69. *Percorsi interculturali* - (a cura di) CINZIA PICIOCCHI, DAVIDE STRAZZARI (2023) (pubblicazione disponibile solo on-line in Accesso Aperto: <https://hdl.handle.net/11572/384871>)

