CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedure di *peer review*.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IV
Numero 2
Dicembre 2015

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
Mimesis Edizioni, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857535517
Issn: 2280-6865

© 2015 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial 7
Editoriale 11

SYMPOSIUM
Una pedagogia per il dialogo interculturale

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci
Una pedagogia per il dialogo interculturale 17

Agostino Portera
Competenze interculturali per la società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze 37

Cristina Allemann-Ghionda
Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide 51

Massimiliano Tarozzi
Intercultura e educazione alla cittadinanza globale 67

Núria Llevot, Jordi Garreta, Anna Mata, Ramon Julià, Carme Molet, Jordi Domingo e Olga Bernad
Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna 85

Davide Zoletto
Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino 103

ESSAYS – SAGGI

Clelia Castellano
M.P. Method: l'*evidence-oriented teaching approach* del Suor Orsola Benincasa per promuovere il bilinguismo sequenziale italiano-inglese negli alunni della scuola dell'infanzia e primaria 117

Giorgio Chiosso
Il Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000 125

Francesca Marone, Marianna Capo, Maria Navarra
Il genere nelle professioni educative 135

Stefano Oliverio
Bildung 'dialettale', filosofia interculturale ed educazione cosmopolitica 153

Monja Taraschi
Nuove unioni affettive e percorsi educativi 171

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valerio Ferro Allodola
Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano: FrancoAngeli, 2015 189

Una pedagogia per il dialogo interculturale[*]

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci[**]

Abstract

The contribution focuses on the theme of education from an intercultural perspective, identifying the search for educational dialogue as the main strategy in order to contrast the risks derived from the multicultural contexts. This perspective allows to habit, with educational awareness and intentionality, several dimensions: the dynamism of human identity, the plurality and variability of cultures, the category of transformation, and the purpose of coexistence. The dialogic understanding and the hermeneutic approach are both essential epistemological tools in order to realize the transition from a state of conflict to a state of inter-ethnic coexistence in formal, non-formal and informal educational contexts.

***Keywords**: identity; intercultural perspective; education; inter-ethnic coexistence.*

Riassunto

Il contributo focalizza l'attenzione sul tema dell'educazione in prospettiva interculturale, rintracciando nella ricerca del dialogo la principale strada da perseguire sul piano educativo e formativo per contrastare i rischi insiti nel multiculturalismo che connota l'attuale contesto italiano. Un orientamento interculturale nei contesi educativi consente, infatti, di attraversare con consapevolezza la dinamicità dell'identità umana, la pluralità e la variabilità delle culture, la categoria della trasformazione e l'obiettivo della convivenza. La comprensione dialogica e l'atteggiamento ermeneutico vengono indicati quali strumenti epistemologici imprescindibili per rendere possibile il passaggio da una condizione di conflittualità a una condizione di convivenza inter-etnica, tanto in ambito formale quanto in ambito non formale e informale.

***Parole-chiave**: identità; intercultura; educazione; convivenza interetnica.*

* L'intero contributo è frutto di un lavoro comune dei due autori e, tuttavia, il paragrafo 1 è stato scritto da Massimiliano Fiorucci e i paragrafi 2 e 3 sono stati scritti da Marco Catarci.

** Università degli Studi Roma Tre – Roma (Italia).

1. Dialogo, identità e convivenza

La fase storica in cui viviamo è attraversata da eccezionali trasformazioni di carattere socio-economico e politico determinate da numerosi fattori. Tra questi un ruolo decisivo riveste il numero sempre più elevato dei contatti e delle relazioni tra persone di origine culturale diversa, che ha portato a definire quella odierna come un'epoca globalizzata e interdipendente. È necessario, allora, impegnarsi per costruire le condizioni educative e culturali per passare da un pensiero monoculturale ad una mente almeno multiculturale (cfr. Anolli, 2006) e, in prospettiva, interculturale.

Si tratta, dunque, di progettare, predisporre e realizzare percorsi educativi e formativi che siano all'altezza dei problemi del presente per comprendere i processi in atto senza subirli, senza esserne travolti ed evitando che possano condurre al famigerato "scontro di civiltà" (cfr. Huntington, 2000). Le enormi disparità nella distribuzione delle risorse, le guerre, lo squilibrio fra Paesi ricchi e poveri producono e produrranno sempre più processi di mobilità umana. Peraltro, la globalizzazione dei mercati, «l'apertura delle frontiere economiche e finanziarie, le nuove tecnologie dell'informazione ingenerano inediti momenti di confronto, d'incontro e di scontro fra persone diverse sul piano etnico, linguistico, culturale e comportamentale» (Portera, 2006: 11). La scuola, il sistema educativo e formativo sono chiamati in causa con forza e la pedagogia ha il compito non rinviabile di tracciare i "lineamenti fondanti nell'attuale stagione del pluralismo e della complessità" (*Ibidem*).

La pedagogia si trova di fronte a nuove sfide tra cui quella non rinviabile di costruire le condizioni per il dialogo fra persone che fanno riferimento a sistemi culturali e valoriali in alcuni casi anche molto differenti formulando una proposta opposta rispetto a quella dello scontro delle civiltà (cfr. Huntington, 2000). «La paura dei barbari – segnala Todorov – è ciò che rischia di renderci barbari» (Todorov, 2009: 16). Costruire le condizioni per la convivenza positiva e per il dialogo è prima di tutto una questione educativa che agisce in senso diametralmente opposto rispetto a quello tracciato dagli "imprenditori della paura". Alimentando ad arte i sentimenti di paura e di insicurezza, in modo particolare in un periodo di profonda crisi economica e sociale, gli imprenditori della paura continuano in quell'eterno processo di "costruzione del nemico" e del capro espiatorio sempre utile per deviare l'attenzione della pubblica opinione dai problemi reali e per orientare in senso xenofobico le campagne elettorali. Un'attenzione particolare meritano le riflessioni di Tzvetan Todorov. Egli è convinto che l'unica strada perseguibile sia quella della ricerca del dialogo a partire da ciò che accomuna gli uomini e i loro bisogni a prescindere dalle specifiche appartenenze culturali. La definizione stessa del barbaro presuppone un forte etnocentrismo che vede nell'alterità una minaccia e una forma di inferiorità. La barbarie consiste nel non riconoscere l'umanità degli altri, mentre la civiltà è precisamente la capacità di vedere gli altri come uomini. Superare la diffidenza legata al pregiudizio negativo implica uno sforzo conoscitivo, una scelta interculturale e

un atteggiamento ermeneutico. «Nel mondo di oggi e di domani – sostiene Todorov – gli incontri fra individui e comunità appartenenti a culture differenti sono destinati a diventare sempre più frequenti; i loro partecipanti sono i soli a poter impedire che si trasformino in altrettanti conflitti» (Todorov, 2009: 22). Poiché ogni essere umano appartiene simultaneamente a diverse culture, la possibilità di una loro coesistenza pacifica non può essere messa in discussione. E, tuttavia, ciò è accaduto e continua ad accadere ogni volta che si passa dal piano individuale a quello collettivo reificando le culture e interpretando i sistemi culturali come blocchi monolitici, puri, statici, impenetrabili e immodificabili. Todorov offre gli strumenti per decostruire una tale errata interpretazione e propone una complessa analisi dell'attuale situazione prendendo in considerazione le nozioni di barbarie e civiltà, riflettendo sulle identità collettive e sull'identità europea e criticando in modo argomentato le semplificazioni proposte da Huntington e dai suoi seguaci. Le tesi di Huntington, infatti, hanno avuto una grande diffusione ed hanno influenzato alcune scelte politiche (si pensi, per fare un esempio, alla "dottrina Bush" nel campo delle relazioni internazionali). Il successo delle tesi di Huntington si spiega grazie al fatto che il suo libro propone una spiegazione semplicistica e accessibile a tutti della complessità del mondo internazionale. Sostanzialmente, secondo Huntington il benessere degli occidentali (nordamericani ed europei dell'ovest) è minacciato e propone un rimedio contro questo male. «La sopravvivenza dell'Occidente dipende dalla volontà degli Stati Uniti di confermare la propria identità occidentale; gli occidentali devono unire le proprie forze per rinnovarla e proteggerla dalle sfide provenienti dalle società non occidentali» (Huntington, 2000: 14-15). Dopo la caduta del muro di Berlino, secondo Huntington,

> non sono più blocchi ideologici e politici ad affrontarsi, ma aree culturali, gruppi di paesi appartenenti alla stessa civiltà. Sarebbero otto gruppi: civiltà cinese, giapponese, indù, musulmana, ortodossa, occidentale, latinoamericana e (forse) africana. Le relazioni tra loro consistono in rivalità che sfociano inevitabilmente in uno scontro; il più grande pericolo per noi, occidentali, proviene dunque dalle altre civiltà. Concretamente, la minaccia s'incarna soprattutto in due specifiche tradizioni, la Cina e l'Islam (Todorov, 2009: 123).

Come è evidente anche ad una lettura superficiale gli otto gruppi vengono di volta in volta individuati con criteri diversi: la lingua, la religione, la geografia. Si tratta di una analisi semplicistica e pericolosa, ma funzionale ad una politica aggressiva e imperialista. Tutte le civiltà, tutti i sistemi culturali, tutte le persone sono in costante cambiamento e trasformazione, non rimangono mai uguali a se stessi, ogni individuo è portatore di culture molteplici. Al contrario Huntington

> procede come se fosse possibile identificare una volta per tutte il nucleo duro, o l'essenza, di ogni civiltà, che avrebbe il sacro compito di non tradire

> mai; lo stesso numero di civiltà è immutato da sempre. Tuttavia, è sufficiente dare un rapido sguardo alla storia del mondo per constatare che le cose non stanno così: la civiltà occidentale, anche supponendo che una simile generalizzazione abbia un senso, si è profondamente trasformata fra l'anno zero, l'anno mille e l'anno duemila. Sappiamo poi che la rappresentazione che decide di dare di sé è il risultato di aspre lotte tra gruppi di potere e di compromessi che cambiano da una generazione all'altra" (Todorov, 2009: 124).

Particolarmente utili paiono, nella prospettiva del dialogo interculturale, le considerazioni di Todorov sul tema dell'identità. Secondo l'autore, infatti, ognuno di noi possiede non una ma numerose identità culturali che si sovrappongono e si intersecano. Ogni individuo è di per sé pluriculturale.

> L'identità individuale deriva dall'incontro di molteplici identità collettive in seno a una sola e medesima persona: ciascuna delle nostre numerose appartenenze contribuisce alla formazione dell'essere unico che siamo. Gli uomini non sono né tutti simili, né interamente diversi; ciascuno di essi, essendo in sé plurale, condivide i suoi tratti costitutivi con gruppi molto diversi tra loro, ma li combina a modo suo. La coabitazione delle differenti appartenenze culturali in ciascuno di noi non pone di per sé alcun problema, cosa che, a sua volta, dovrebbe suscitare ammirazione: come un giocoliere, maneggiamo questa pluralità con la massima facilità (Todorov, 2009: 77-78).

Ciascuno di noi ridefinisce continuamente gli equilibri delle differenti appartenenze. L'identità individuale è il frutto dell'incrocio tra diverse identità collettive così come non esistono culture pure e culture mescolate. Tutte le culture sono miste, ibride, meticciate perché i contatti tra gruppi umani risalgono alle origini della specie e lasciano sempre dei segni o delle tracce. Definire, cogliere e insistere sull'identità – come ha sostenuto Francesco Remotti – è pericoloso e conduce a quella che è stata da lui definita come "ossessione identitaria".

> La tesi è che si vuole sostenere […] è che *identità* – specialmente nell'uso che se ne fa negli ambiti sociale, politico, individuale, a livello di senso comune, oltreché scientifico – è una *parola avvelenata*. Il veleno contenuto in questa parola così nitida e bella, così fiduciosamente condivisa, di impiego pressoché universale, può essere poco oppure tanto, impercettibile e quasi innocuo in un caso oppure pieno di conseguenze nefaste in un altro. Ma anche quando esso è impercettibile, la tossicità è presente in numerose idee che la parola contiene e, accumulandosi, può manifestarsi alla lunga, in maniera inattesa e imprevista. Perché e in che senso identità è una parola avvelenata? Semplicemente perché *promette ciò che non c'è*; perché ci illude su ciò che non siamo; perché fa passare per reale ciò che invece è una finzione o, al massimo, un'aspirazione. Diciamo allora che l'identità è un *mito*, un grande mito del nostro tempo (Remotti, 2010: XI-XII).

Il pericolo consiste nel considerare l'identità come sostanza, una sorta di nucleo stabile e permanente che deve essere difeso per impedire che venga modificato e infettato. Se l'identità è essenza, sostanza, allora deve essere difesa e affermata nella sua integrità, nella sua purezza e ciò condurrà inevitabilmente a scontri e guerre in nome di qualcosa che non esiste ma che è interpretato come reale. Le identità possono quindi diventare pericolose e mortali così come può diventare pericolosa la reificazione della diversità:

> la diversità non è una proprietà oggettiva, di per sé connaturata alla struttura di una certa cultura, bensì è una qualità percepita di natura relativa e interattiva. Non si è intrinsecamente diversi, ma si è diversi agli occhi di qualcun altro e rispetto a un qualche punto di vista. La diversità non è una *entità* ma una *relazione* (Anolli, 2006: 20).

Una delle condizioni che determinano l'irruzione della violenza è la riduzione dell'identità molteplice all'identità unica (cfr. Sen, 2008).

> Prima di uccidere il mio vicino perché è un tutsi, devo dimenticare tutte le sue altre appartenenze: a una professione, a un'età, a un ambiente sociale, a un paese – o all'umanità. La violenza esercitata in nome dell'identità non è meno forte, perché i gruppi che la praticano si considerano, a torto o a ragione, vittime di altri gruppi, minacciati nella loro stessa esistenza o in quella dei loro parenti (Todorov, 2009: 93).

Le culture e le identità pure, dunque, non esistono e non rimangono mai uguali a se stesse. Un'altra caratteristica delle culture, infatti, è che sono in costante trasformazione, si modificano e cambiano più o meno rapidamente e per molteplici ragioni. Dal momento che ciascuna cultura ne incorpora altre o con altre si interseca, i suoi diversi elementi formano un instabile equilibrio. Accanto alle tensioni interne vi sono i contatti con l'esterno (con culture vicine e lontane) a loro volta «promotori di cambiamenti. Prima di influenzare le altre culture del mondo, la cultura europea aveva già assorbito le influenze egizie, mesopotamiche, persiane, indiane, islamiche, cinesi…» (Todorov, 2009: 80). Le culture hanno quindi due caratteristiche che non possono essere tralasciate: la *pluralità* e la *variabilità*. L'identità instabile delle culture non deve tuttavia indurci a rinunciare completamente alla nozione di cultura. Si può riconoscere «la necessità di parlare delle culture senza cadere negli ostacoli del "culturalismo", o deduzione di tutti i tratti dell'individuo a partire dalla sua appartenenza culturale, come faceva il razzismo in passato» (Todorov, 2009: 81). Non va dimenticato in ogni caso che la cultura è una costruzione poiché si basa sulla memoria collettiva del gruppo che ne è portatore e la memoria è in se stessa costruzione, cioè selezione degli avvenimenti del passato e loro gerarchizzazione secondo un ordine che gli viene assegnato dai suoi stessi membri. Ogni comunità umana – attraverso l'azione di determinati

gruppi di potere – seleziona alcuni avvenimenti e ne tralascia altri: tanto la memoria quanto l'oblio sono elementi costitutivi dell'identità.

L'essere umano nasce sempre all'interno di un sistema culturale, ma ciò non significa che sia destinato a rimanere prigioniero di esso. Le culture esistono, ma non sono né immutabili né impermeabili ed è illegittimo incatenare l'individuo al suo gruppo e alla sua cultura d'origine negando all'essere umano la capacità di autonomia, che rappresenta una delle sue principali caratteristiche. Ogni individuo, infatti, ridefinisce continuamente e in modo originale il proprio rapporto con la sua cultura di origine in virtù dell'educazione (formale, non formale e informale), dell'ambiente (naturale e sociale) e delle caratteristiche individuali.

Il carattere dinamico dell'identità è stato messo in rilievo anche da Maurizio Bettini che suggerisce di abbandonare, per quanto riguarda l'identità, la metafora delle radici (statica e verticale) per scegliere invece quella del fiume, immagine che valorizza la portata di tutti i diversi apporti (gli affluenti) secondo un paradigma di orizzontalità e dinamicità: anche l'identità, del resto, risulta in ultima analisi il frutto di un incessante processo di continua reinvenzione. Il fiume rimane se stesso cambiando continuamente (cfr. Bettini, 2011). Si tratta, allora, di ridefinire anche in ambito educativo e scolastico i paradigmi stessi dell'educazione favorendo una riflessione critica sulla nozione di identità culturale, sulla pluralità delle nostre appartenenze, sulla problematicità delle culture e delle storie nazionali. Più che insistere sulle identità, sulle culture, sulle appartenenze è forse più opportuno riconoscersi in alcuni valori morali e politici.

> Così oggi, nei paesi dell'Unione europea, tutti provano un attaccamento per il regime democratico, il suffragio universale, i diritti uguali degli individui, lo stato di diritto, la separazione tra potere politico e potere teologico, la protezione delle minoranze, la libertà di cercare la verità e di aspirare alla felicità… L'idea di civiltà, intesa come ciò che si oppone a «barbarie», appartiene a questi valori. Per noi sono importanti, perché crediamo che siano positivi, non in quanto esclusivi della nostra civiltà. Del resto, non è certo così: questi valori possiedono tutti una vocazione universale e sono effettivamente rivendicati, nelle maniere più diverse, in tutto il mondo (Todorov, 2009: 106-107).

Tale tesi è stata sostenuta efficacemente anche da Amartya Sen (2004). Secondo l'economista indiano, infatti, il sostegno alla causa del pluralismo, della diversità e delle libertà fondamentali è presente nella storia di molte società.

> Le antiche tradizioni di incoraggiamento e protezione della discussione pubblica su temi politici, sociali e culturali in – per esempio – India, Cina, Giappone, Corea, Iran, Turchia, nel mondo arabo e in molte regioni dell'Africa esigono un più concreto riconoscimento nella storia delle idee democratiche. Questa eredità globale è una ragione sufficiente per mettere in

> dubbio la tesi, spesso ripetuta, che la democrazia sia un'idea esclusivamente occidentale, e che sia perciò soltanto una forma di occidentalizzazione. Il riconoscimento di questa storia ha un'importanza diretta nella politica contemporanea perché sottolinea l'eredità globale nella protezione e nella promozione della deliberazione sociale e delle interazioni pluraliste, che non possono essere meno importanti oggi di quanto lo fossero in passato (Sen, 2004: 11-12).

Una concezione più ampia della democrazia intesa come discussione pubblica, governo attraverso la discussione consente di individuare le profonde radici storiche delle idee democratiche in tutto il mondo. Le radici della democrazia – sostiene Sen – sono dunque globali e identificarle con una prospettiva esclusivamente occidentale rappresenta un'indebita appropriazione dovuta da una parte alla disattenzione per la storia intellettuale delle società non occidentali e dall'altra al difetto concettuale di considerare la democrazia quasi esclusivamente in termini di voti ed elezioni e non nella prospettiva più ampia della discussione pubblica, del dialogo, della partecipazione.

La questione della convivenza sia a livello locale (nelle società multiculturali) sia a livello globale richiede dunque un forte impegno educativo che chiama in causa fortemente la categoria del dialogo. Per evitare, tuttavia, di declinare tale categoria in senso retorico sono necessarie alcune precisazioni. Le relazioni interculturali necessitano di alcuni requisiti di fondo che possono essere meglio definiti come condizioni di possibilità. Il dialogo per definirsi tale deve configurarsi come una relazione fra 'pari' o meglio deve essere una relazione fra soggetti che sono in grado di far valere la propria soggettività, le proprie esigenze, i propri interessi, i propri bisogni e i propri diritti. Molto spesso, però, le minoranze (in modo particolare quelle immigrate) vivono una situazione che è stata definita di "inclusione subordinata" (cfr. Cotesta, 1992 & 2009) o di "integrazione subalterna" (cfr. Ambrosini, 1999 & 2001) che di fatto determina una condizione di 'cittadinanza relativa'. Vi è, quindi, tra autoctoni e migranti una radicale asimmetria di potere che mina alla radice la possibilità stessa di un dialogo autentico. Per essere realmente efficace, il dialogo

> deve rispondere ad una duplice esigenza. Da una lato riconoscere la differenza delle voci impegnate nello scambio, senza prestabilire che una delle due costituisca la norma e l'altra rappresenti una deviazione, o un'arretratezza, o una cattiva volontà. Se non si è disposti a mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie certezze, a porsi provvisoriamente nella prospettiva dell'altro – a rischio di constatare che, in quest'ottica, costui abbia ragione –, il dialogo non può avvenire (Todorov, 2009: 265).

Dall'altro lato il dialogo non può raggiungere nessun risultato se coloro che vi partecipano non accettano un quadro formale comune condiviso per

la loro discussione, se non si accordano sugli argomenti consentiti e sulla possibilità di ricercare insieme giustizia e verità.

I rapporti fra individui, come le relazioni fra gruppi, attraverso un atteggiamento di "comprensione dialogica" possono allora entrare in contatto alla pari, senza che uno dei due debba necessariamente prevalere. È auspicabile un dialogo in cui nessuno dei due abbia l'ultima parola, in cui nessuna delle due parti riduca l'altra al ruolo di oggetto. Il dialogo consente di rileggere la propria cultura destrutturandola alla luce di quanto si raccoglie dalla voce dell'altro (cfr. Todorov, 1992). Tale atteggiamento si accompagna ad un altro fondamentale strumento epistemologico in ambito interculturale: l'atteggiamento ermeneutico (cfr. Giusti, 1996; Sundermeier, 1999). La prospettiva interculturale impone un continuo lavoro di interpretazione, un'attitudine a far dialogare punti di vista diversi, con l'obiettivo di farli convivere senza conflitto; richiede dunque una capacità interpretativa che consenta di

> *disvelare* le procedure e i contenuti del discorso, recuperando all'analisi il non-detto, l'escluso, ciò che è stato posto *oltre* (fuori) il cerchio magico del discorso istituzionalizzato. Ed è proprio l'ermeneutica che ci permette di compiere questo aggiramento [perché] rende possibile – anzi lo reclama come fondativo – un processo cognitivo de-strutturante, che sveli il nascosto e lo riporti nell'ambito del giudizio (Cambi, 1994: 24).

Il dialogo si fonda, dunque, su un presupposto che è il riconoscimento dell'umanità dell'altro che, in quanto uomo, è titolare per ciò stesso di diritti universali. Un dialogo autentico allora richiede ai partecipanti di ridimensionare il proprio etnocentrismo, giungendo progressivamente ad un «etnocentrismo critico» (De Martino, 1997: 333). Quando questo non avviene, quando al contrario la propria centralità viene stravolta e forzata e si traduce in una pretesa di egemonia ci si immette su una strada pericolosa che conduce alla xenofobia e al razzismo. «Il guaio – ha affermato Gian Antonio Stella – è quando questa prospettiva in qualche modo naturale si traduce in una pretesa di egemonia. Di superiorità. Di eccellenza razziale. Quando pretende di scegliersi i vicini. O di distribuire patenti di "purezza etnica"» (Stella, 2010: 12). I capri espiatori cambiano di volta in volta ma la costruzione del nemico sembra essere un'attività eterna e senza sosta come hanno dimostrato Gian Antonio Stella e Umberto Eco (2011). Secondo Eco, infatti,

> sin dall'inizio vengono costruiti come nemici non tanto i diversi che ci minacciano direttamente […], bensì coloro che qualcuno ha interesse a rappresentare come minacciosi anche se non ci minacciano direttamente, così che non tanto la loro minacciosità ne faccia risaltare la diversità, ma la loro diversità diventi segno di minacciosità (Eco, 2011: 12).

La convivenza, quindi, non è né facile né scontata e richiede un forte impegno pedagogico e politico come aveva intuito Alexander Langer già

negli anni Novanta del secolo scorso. La convivenza è una difficile arte che deve essere praticata quotidianamente e costantemente per arrivare a essere la normalità e non più l'eccezione e a tali questioni Langer ha dedicato il famoso «Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica» (Langer, 2011: 365-375). Il testo è organizzato in dieci punti, costituiti da altrettante proposizioni iniziali seguite da riflessioni esplicative ricche di esempi e di riferimenti concreti. Nella parte iniziale del testo, Langer ribadisce che la compresenza sullo stesso territorio di comunità di diversa lingua, cultura e religione è ormai un dato di fatto, una nuova normalità, non un'eccezione, un fenomeno destinato a incrementarsi; di fronte a questa realtà multiculturale si può rispondere o seguendo la pericolosa logica dell'esclusivismo etnico o quella della convivenza pluri-etnica, che rappresenta un orizzonte di arricchimento, un'opportunità, a patto che venga posta in relazione con il diritto alle identità: la convivenza può essere garantita lasciando spazio sia alla conoscenza reciproca sia a momenti di «intimità etnica» (Langer, 2011: 368). A tale proposito, in alcuni casi può anche essere giusto optare, secondo Langer, per un'organizzazione etnica della comunità, purché essa sia una libera scelta e non assuma caratteri di integralismo o di totalitarismo: è quindi da accettare la possibilità di associazioni, scuole o club etnici, ma è evidente «che se si vuole favorire la convivenza più che l'(auto) isolamento etnico, si dovranno valorizzare tutte le altre dimensioni della vita personale e comunitaria che non sono in prima linea a carattere etnico» (Langer, 2011: 368). Non si deve dimenticare, quindi, che ogni persona ha anche tante altre appartenenze e tanti punti in comune con gli altri indipendentemente dalla propria cosiddetta appartenenza originaria:

> è essenziale che le persone si possano incontrare e parlare e farsi valere non solo attraverso la "rappresentanza diplomatica" della propria etnia, ma direttamente: quindi è assai rilevante che ogni persona possa godere di robusti diritti umani individuali, accanto ai necessari diritti collettivi, di cui alcuni avranno anche un connotato etnico (uso della lingua, tutela delle tradizioni, ecc.); non tutti i diritti collettivi devono essere fruiti e canalizzati per linee etniche (per esempio diritti sociali – casa, occupazione, assistenza, salute... – o ambientali) (Langer, 2011: 369).

Il quinto punto del decalogo è dedicato alla questione dell'appartenenza e delle identità individuali e collettive. L'identità etnica, essendosi costruita attraverso processi storici, tradizioni, percorsi educativi e abitudini, prima ancora che attraverso la volontà e la libera scelta, non è e non deve essere delimitabile, essa è una nozione flessibile e fluida (cfr. Maalouf, 1996; Remotti, 1996, 2010). «Più rigida ed artificiosa diventa la definizione dell'appartenenza e la delimitazione contro gli altri, più pericolosamente vi è insita la vocazione al conflitto» (Langer, 2011: 369). Tutti devono potersi sentire "a casa" e

> l'autodeterminazione dei soggetti e delle comunità non deve partire dalla definizione delle proprie frontiere e dei divieti di accesso, bensì piutto-

> sto dalla definizione in positivo dei propri valori e obiettivi, e non deve arrivare all'esclusivismo e alla separatezza. Deve essere possibile una realtà aperta a più comunità, non esclusiva, nella quale si riconosceranno soprattutto i figli di immigrati, i figli di "famiglie miste", le persone di formazione più pluralista e cosmopolita (Langer, 2011: 370).

Identità e convivenza interetnica devono appartenere in primo luogo alle persone ma devono anche essere garantite da un adeguato quadro normativo (leggi, istituzioni e strutture) tanto da sviluppare concretamente una coscienza territoriale comune. Per rendere possibile il passaggio da una condizione di conflittualità a una di convivenza inter-etnica sono necessarie persone coraggiose, capaci di collocarsi volontariamente al confine tra le appartenenze e di promuovere la conoscenza reciproca, il dialogo, la cooperazione, di favorire la sensibilizzazione e la mediazione fra gruppi differenti; si tratta dei "traditori della compattezza etnica", per utilizzare la definizione di Langer, persone cioè che si impegnano nell'esplorazione e nel superamento dei confini e che sono in grado di essere critici anche nei confronti del proprio gruppo di riferimento, che però non si devono mai trasformare in transfughi, non devono cioè perdere credibilità presso la propria comunità. In una certa misura «siamo tutti traditori delle nostre identità originarie. E il gesto della rottura con un'appartenenza che diviene gabbia spesso si rivela una necessità, talvolta si prospetta come una scelta rischiosa ma nobile» (Lerner, 2007: 184). È difficile immaginare che la convivenza interetnica non generi mai competizioni e conflitti ma la necessità principale è probabilmente quella di bandire ogni forma di violenza; spesso non sono sufficiente le leggi ma è necessario un «convinto e convincente no alla violenza» (Langer, 2011: 374). Langer sottolinea nuovamente l'importanza della costituzione di gruppi misti inter-etnici anche piccoli per sperimentare le difficoltà e le opportunità della convivenza perché «saranno in ogni caso il terreno più avanzato di sperimentazione della convivenza, e merita pertanto ogni appoggio da parte di chi ha a cuore l'arte e la cultura della convivenza come unica alternativa realistica al riemergere di una generalizzata barbarie etno-centrica» (Langer, 2011: 375). Il decalogo rappresenta quindi una riflessione matura sulla questione della convivenza che, molto concretamente, propone una serie di consigli e di attività effettivamente realizzabili. Essi vanno dalla necessità di creare gruppi e strutture su basi interetniche per sperimentare la convivenza 'in piccolo', per costituire delle 'zone grigie' in cui la tensione etnica è meno evidente, fino ad arrivare alla valorizzazione, da parte di ogni comunità etnica, delle persone e delle forze capaci di autocritica verso la propria comunità: traditori della compattezza etnica, saltatori di muri, costruttori di ponti, esploratori di frontiera, sperimentatori del dialogo interculturale, che però non si devono trasformare in transfughi, se vogliono mantenere i legami e rimanere credibili.

2. L'educazione in prospettiva interculturale

L'orientamento interculturale nel contesto educativo definisce un progetto intenzionale di promozione del dialogo e del confronto culturale rivolto a tutti, autoctoni e stranieri. In questo modo, le diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) divengono un punto di vista privilegiato dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è.

Una prospettiva di "multiculturalismo" si è costituita negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, dapprima in Canada e in Australia, poi negli Stati Uniti, per affrontare la questione della gestione delle differenze culturali nello stato (Barn, 2012: 103): in particolare, nel 1971 il Canada è stato il primo paese ad adottare il multiculturalismo come politica ufficiale, affermando il valore e la dignità dei cittadini di qualsiasi appartenenza culturale, linguistica o religiosa.

In Europa, una prospettiva interculturale si è sviluppata a seguito dell'incremento dei flussi migratori in paesi come Francia, Germania, Regno Unito, Belgio e Paesi Bassi. Le prime strategie interculturali si sono concentrate su misure rivolte ai figli dei lavoratori immigrati per l'apprendimento della lingua dei paesi di accoglienza e per il mantenimento di quella di origine, al fine di consentire il loro ritorno nella madrepatria, assumendo la forma di una *ausländerpädagogik* ("pedagogia per stranieri") in Germania o di una *pédagogie d'accueil* ("pedagogia di accoglienza") in Francia (Portera, 1998: 482).

In Italia l'educazione interculturale è comparsa a seguito dello sviluppo del fenomeno migratorio avvenuto alla metà degli anni Settanta del Novecento, più tardi rispetto ai paesi europei di più antica immigrazione: in particolare, il 1973 è per l'Italia l'anno di 'svolta', nel quale si registra per la prima volta un leggerissimo 'saldo migratorio' positivo, relativo alla differenza tra le persone in arrivo nel paese e quelle in partenza da esso.

Va però osservato che l'Italia non è oggi un paese multiculturale solo in conseguenza del fenomeno dell'immigrazione, ma anche a seguito di altri processi storici, nei quali sono stati avviati significativi rapporti di confronto, scambio e conflitto tra gruppi culturali differenti: la storica presenza delle minoranze linguistiche e culturali in Italia (con 12 gruppi linguistici minoritari riconosciuti, che annoverano oggi circa 2 milioni e mezzo di persone), l'esperienza del colonialismo italiano (in particolare, in Libia, Somalia, Etiopia ed Eritrea) (1882-1960), lo sviluppo del razzismo italiano a partire dall'emanazione del Manifesto della razza (1938) e delle Leggi razziali (1938-39), la lunga vicenda dell'emigrazione italiana (che ha portato all'estero, tra il 1876 e il 1988, 27 milioni di connazionali) (1876-1988)[1].

1 Su questi temi, cfr. AA.VV. (1938), *Manifesto della Razza*, in "Il Giornale d'Italia", 4 luglio 1938; A. Del Boca (1985-1986), *Italiani in Africa Orientale. Voll.1-3*, Roma-Bari: Laterza; P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di) (2001-2002), *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. I- Partenze. Vol. II-Arrivi*, Roma: Donzelli; A. Del Boca, (2005), *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire*, Vicenza: Neri Pozza; N. Labanca, (2007), *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna:

Un'autentica prospettiva di educazione interculturale esige, in conclusione, che, in ambito scolastico, venga realizzata una continua promozione del dialogo e del confronto tra le culture per l'intera popolazione scolastica e per tutti i livelli del processo di insegnamento-apprendimento: nell'insegnamento, nei curricoli, nella didattica, nelle discipline, nelle relazioni e nella vita della classe. In questo senso, l'approccio interculturale impone di non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni stranieri, ma di assumere la diversità come paradigma educativo, nonché come occasione per valorizzare tutte le differenze (di provenienza, genere, classe sociale, storia scolastica).

Va però osservato che il problema dell'integrazione degli allievi con cittadinanza non italiana passa per la lotta all'esclusione sociale delle loro famiglie: per questo motivo, è auspicabile un maggiore raccordo delle istituzioni scolastiche con il sistema dell'Educazione degli adulti, che potrebbe facilitare l'orientamento dei genitori degli allievi in percorsi di apprendimento permanente. Sono ancora pochi, ma estremamente interessanti, i casi di scuole che si fanno carico, anche attraverso i centri per l'istruzione degli adulti, di organizzare percorsi di apprendimento dell'italiano per quei genitori degli allievi stranieri che, per diverse ragioni, non riescono ad esercitare il proprio diritto all'apprendimento permanente.

Il rapido mutamento della popolazione scolastica e le nuove istanze avanzate dagli alunni con cittadinanza non italiana hanno indotto il sistema scolastico a dotarsi, seppure in modo estremamente eterogeneo, di approcci e strategie didattiche indirizzate alla configurazione interculturale del processo di apprendimento: nel corso degli anni sono stati così sperimentati laboratori di insegnamento dell'italiano come lingua seconda, protocolli di accoglienza per gli allievi stranieri, sportelli di informazione e di consulenza, percorsi didattici interculturali, percorsi formativi per gli insegnanti e gruppi di lavoro di docenti sulle tematiche interculturali, iniziative volte alla tutela della lingua d'origine degli allievi stranieri, o ancora alla promozione della loro cultura d'origine[2].

il Mulino; G. Campani, (2008), *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*, Milano: Unicopli; M. Colucci (2008), *Lavoro in movimento. L'emigrazione italiana in Europa, 1945-57*, Roma: Donzelli; M. Loré (2008), *Antisemitismo e razzismo ne La difesa della razza, 1938-1943*, Soveria Mannelli: Rubettino.

2 Su questi aspetti cfr., fra gli altri, F. Gobbo (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci; D. Demetrio, G. Favaro (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano: FrancoAngeli; A. Portera (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento: Centro Studi Erickson; F. Pinto Minerva (2007), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza; M. Fiorucci (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano: FrancoAngeli; V. Ongini, C. Nosenghi (2009), *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Milano: Vallardi; M. Santerini (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento: Centro Studi Erickson.

Nell'Unione Europea, le differenti strategie per promuovere un approccio di educazione interculturale sono state raggruppate dalla rete europea Eurydice nelle seguenti tipologie principali:

– *misure di orientamento*, tra le quali informazioni scritte sulla scuola, mediatori interculturali, risorse umane e strumentali specifiche, momenti di incontro per le famiglie migranti;
– *strategie indirizzate al rafforzamento dell'interazione tra la scuola e la famiglia migrante,* attraverso la pubblicazione di informazioni scritte sul sistema scolastico nelle lingue d'origine degli alunni stranieri, l'impiego di mediatori interculturali o docenti referenti per il collegamento tra gli allievi immigrati, le loro famiglie e la scuola;
– *l'insegnamento nella madre lingua*, svolto solitamente in forme extracurriculari, sulla base di accordi bilaterali e della disponibilità di specifiche risorse;
– la promozione di processi attraverso i quali le relazioni tra persone di differenti provenienze culturali vengono analizzate e rese esplicite nei curricula scolastici, con un intento interculturale che si configura a tre livelli: a) l'apprendimento di valori di rispetto e, in alcuni casi, di antirazzismo, nel quadro del contesto di diversità culturale; b) la dimensione internazionale, con un approfondimento della diversità culturale contemporanea nei contesti storici e sociali; c) l'aspetto dell'integrazione europea (cfr. Eurydice, 2004; 2009).

Generalmente i dispositivi di supporto a favore degli allievi con background migratorio vengono adottati, inoltre, in base a due modelli principali:

– un modello "integrato", nel quale gli allievi stranieri sono inseriti in classi scolastiche "ordinarie". In tal caso, misure di supporto (essenzialmente di natura linguistica) vengono previste su base individuale per ogni alunno durante il normale orario scolastico;
– un modello "separato", che può assumere due forme: a) quella di "accordi transitori": gli allievi stranieri sono inseriti in gruppi separati dagli altri allievi per un periodo di tempo limitato, durante il quale viene predisposto un supporto intensivo; b) quella di "misure a lungo termine": sono costituite classi speciali all'interno della scuola per uno o più anni scolastici e, spesso, gli allievi stranieri sono raggruppati in base alle loro competenze nella lingua di insegnamento.

Va osservato che il modello cosiddetto "separato" è poco diffuso in Europa e, laddove presente, viene impiegato in combinazione con elementi del modello "integrato". L'organizzazione di gruppi o classi separate per una durata superiore ad un anno è poco presente nei paesi europei: nella maggior parte dei casi si riscontra, invece, una coesistenza tra i due modelli, salvaguardando il più possibile l'inserimento nella classe ordinaria, con misure di sostegno linguistico transitorie o erogate in base a una flessibilità dell'orario didattico. In circa un terzo dei paesi, inoltre, agli allievi stranieri vengono anche offerti percorsi extracurricolari, al di fuori dell'orario scolastico ufficiale, nel pomeriggio e durante l'estate (Eurydice, 2004: 41-44).

Nel contesto italiano, l'inserimento scolastico degli allievi stranieri viene oggi promosso proprio nel quadro di un modello "integrato". Tale scelta corrisponde, infatti, ad un modello educativo inclusivo, delineato anche nel documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007: 7), che rappresenta un valore irrinunciabile per la costruzione di una società autenticamente interculturale, rifiutando la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Solo un tale orientamento può perseguire la traduzione di diritti di pari opportunità in materia di accesso e di riuscita scolastica in realtà effettive.

Per affrontare i problemi derivanti dai contesti multiculturali appare necessario, tuttavia, sostenere le istituzioni scolastiche nella costruzione di risposte territoriali sinergiche con soggetti pubblici (enti locali, altre scuole, agenzie e istituzioni culturali pubbliche, biblioteche comunali, servizi socio-sanitari, uffici scolastici regionali, Università) e privati (associazioni culturali, di volontariato, ONLUS, cooperative sociali, associazioni di immigrati, società sportive). Seppure circoscritte a contesti limitati, risposte di questo tipo possono conseguire, infatti, esiti efficaci in termini di inclusione sociale.

Un'ulteriore riflessione va svolta in riferimento alla necessità di interrogarsi criticamente sulla stessa espressione – adottata solitamente nella formulazione di teorie, ragionamenti, ipotesi di lavoro in ambito interculturale – di "allievi stranieri" o "con cittadinanza non italiana". Se da una parte occorre non negare i bisogni specifici – di accoglienza, di orientamento, di apprendimento linguistico – che caratterizzano tali allievi, occorre anche riconoscere che non tutti gli alunni stranieri manifestano gli stessi bisogni. I bisogni di un allievo appena arrivato nel nostro paese sono ad esempio ben diversi da quelli di un alunno che ha già frequentato diversi anni nella scuola italiana, o da quelli di un ragazzo di seconda generazione, nato in Italia o che ha effettuato nel nostro paese tutto il percorso di prima socializzazione. Solo una parte degli allievi stranieri che frequentano le scuole italiane è, poi, non italofona, vale a dire non padroneggia la lingua italiana. Come si è visto, vi è una quota consistente di essi che è di seconda generazione e che non manifesta, dunque, alcuna difficoltà linguistica. Andrebbe allora superata la stessa espressione di "allievo straniero", spesso impiegata con ambiguità, a favore di un ragionamento più specifico sui bisogni degli alunni, prima ancora che sulla connotazione culturale attribuita loro.

A questo proposito, Milena Santerini ha parlato di una "intercultura di seconda generazione" come orientamento consapevole, che superi un approccio folkloristico teso all'esaltazione della differenza culturale e che offra strategie per coniugare alti tassi di rendimento scolastico per tutti gli allievi con il rispetto per le differenti culture, in modo particolare nei contesti ad alta presenza di allievi stranieri (cfr. Santerini, 2010).

Le sfide di un approccio interculturale nell'educazione impongono, allora, di assumere un atteggiamento consapevole e di ragionare anche sulla natura storico-sociale dei processi educativi, in particolare riconoscendo

che le relazioni nella società non si configurano in forma simmetrica: al contrario, poiché inserite nel quadro di rapporti socio-economici, i rapporti tra le persone si strutturano in modo del tutto asimmetrico, con una ripartizione dei ruoli tra chi si trova in una posizione egemonica e chi, al contrario, in una subalterna. Occorre essere consapevoli che qualsiasi percorso di educazione interculturale si inserisce in un tale paradigma e da esso non può prescindere.

È necessario tener presente, dunque, che questo, e non un altro, è il punto di partenza per qualsiasi ragionamento sul tema dell'integrazione dei migranti: una relazione tra autoctoni e stranieri che spesso si declina nei termini di una subalternità economica e sociale. Occorre interrogarsi, allora, sul ruolo di quei processi che non fanno altro che replicare dinamiche di sopraffazione sociale. In questo senso, va colto l'invito di Hans Magnus Enzensberger a considerare i percorsi di inserimento sociale dei migranti ponendo attenzione in primo luogo alla loro dimensione socio-economica:

> Quanto più elevata è la qualifica degli immigrati, tanto minori sono i pregiudizi nutriti nei loro riguardi. L'astrofisico indiano, il grande architetto cinese, il Premio Nobel sudafricano sono benvenuti in tutto il mondo. Dei ricchi in questo contesto non si parla del resto mai: nessuno mette in dubbio la loro libertà di movimento. Per gli uomini d'affari di Hong Kong l'acquisto di un passaporto britannico non è certo un problema. Anche il diritto di cittadinanza svizzera per gli immigrati di qualsivoglia Paese di origine, è solo una questione di prezzo. Nessuno se l'è mai presa per il colore della pelle del sultano del Brunei. Dove il conto in banca è a posto, l'odio per gli stranieri svanisce come per miracolo. La palma in questo senso spetta ai trafficanti di droga e di armi, nonché ai banchieri che riciclano il loro denaro. È gente che non conosce più razze ed è superiore a ogni nazionalismo. Presumibilmente sono gli unici al mondo ad essere alieni da ogni pregiudizio. Gli stranieri sono tanto più stranieri quanto più sono poveri (Enzensberger, 1993: 26).

Un orientamento interculturale rende evidente, in conclusione, la necessità di considerare il discente nella sua globalità, tenendo conto nel contempo delle dimensioni sociali, economiche, politiche, etiche della sua presenza all'interno dell'esperienza educativa. Ne deriva una caratterizzazione inedita dell'educazione, anche per effetto della tematica dei diritti di cittadinanza: l'istruzione è un "bene in sé", un diritto soggettivo indisponibile. Tutti i soggetti debbono, pertanto, poter fruire delle opportunità reali che li rendano capaci di svilupparsi e realizzarsi. Se garantiti, i diritti alla formazione diventano dunque strategici, perché consentono agli individui di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari personali e professionali, di meglio definire strategie per la rivendicazione e la tutela dei propri diritti.

3. Il percorso del *Symposium*

Nelle pagine che seguono, viene proposto un dialogo tra esperti di educazione interculturale in ambito internazionale, secondo la tradizione dei *Symposia* pubblicati su *Civitas Educationis*.

In questa prospettiva, nel primo contributo, intitolato *Competenze interculturali nella società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze*, Agostino Portera approfondisce il ruolo centrale dell'educazione, specie se intesa in maniera interculturale, per far fronte a opportunità e crisi del nostro tempo e alla ineludibile necessità di acquisire competenze realmente interculturali in un contesto caratterizzato da numerosi cambiamenti, contraddizioni, conflitti e opportunità, nel quale paiono aumentare sempre più le crisi su diversi fronti dell'esistenza umana: economica, ecologia, politica, culturale, sociale e culturale.

Nel successivo articolo, su *Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide*, Cristina Allemann-Ghionda esplora i possibili sviluppi della tradizionale educazione interculturale mettendo a fuoco la pluralità religiosa, la super-diversità, l'inclusione, la diversificazione dei capitali culturali dei discenti e, infine, le conseguenze che tale super-diversità impone ai contenuti della formazione. In questo senso, in un'epoca caratterizzata dall'internazionalizzazione delle università, i cambiamenti della popolazione e di contenuti curricolari da rimodellare concernono anche facoltà e professioni che finora non sono necessariamente state coinvolte in discorsi sull'educazione interculturale o l'educazione alla diversità.

Nel terzo contributo, Massimiliano Tarozzi riflette su *Intercultura e educazione alla cittadinanza globale*. Dopo aver esaminato brevemente le principali ragioni di crisi degli approcci culturalisti nelle politiche e nelle pratiche educative, Tarozzi propone l'approccio dell'educazione alla cittadinanza globale come un possibile esito dei dilemmi del multiculturalismo in educazione. La tesi è che i tradizionali modelli di integrazione nazionale siano obsoleti e che soluzioni più coerenti con i nuovi scenari globali possano emergere solo sul piano sovranazionale. L'educazione alla cittadinanza globale è introdotta nelle sue origini, nel suo rapporto con l'educazione alla cittadinanza nazionale e nelle sue varie declinazioni evidenziandone anche le critiche. In particolare viene sottolineata l'esigenza di intenderla come un approccio critico, in grado di offrire una possibile risposta capace di tenere in considerazione ad un tempo l'uguaglianza di diritti universali e il rispetto per le differenze individuali e collettive.

Un successivo articolo, proposto da Núria Llevot, Jordi Garreta, Anna Mata, Ramon Julià, Carme Molet, Jordi Domingo e Olga Bernad, affronta il tema della *Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna*, mostrando come dall'avvento della democrazia, ma soprattutto dagli anni Novanta del Novecento, il riconoscimento della diversità culturale e religiosa nelle scuole pubbliche in Catalogna è stato sempre più costante. Ciononostante, in tale contesto si possono denotare ancora carenze e, nonostante le esperienze innovatrici, si percepisce un

certo divario tra la teoria e la pratica. L'articolo propone, dunque, uno studio sulle iniziative in atto nelle scuole del territorio catalano sul tema della diversità culturale e religiosa, dal quale emerge l'esigenza di percorsi indirizzati all'acquisizione di elementi di cultura religiosa e valori interculturali plurali.

L'ultimo contributo, di Davide Zoletto, presenta, infine, una riflessione intitolata *Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino*. Il contributo si focalizza su alcune delle modalità con le quali la prospettiva teorica dell'antropologo italiano Ernesto De Martino potrebbe fornire un prezioso contributo nell'ambito della ricerca pedagogica interculturale, con particolare riferimento alle ricerche pedagogiche sui/nei contesti educativi eterogenei. A partire da alcune delle note demartiniane *Intorno a una storia del mondo popolare subalterno*, viene dapprima suggerito come alcune delle riflessioni che portavano De Martino a criticare, alla fine degli anni Quaranta, gli approcci naturalistici e destoricizzati alle culture rurali del Mezzogiorno italiano, potrebbero essere preziose anche oggi per la ricerca pedagogica interculturale, al fine di ridurre i rischi di un approccio solo culturalista alla complessità emergente negli odierni contesti educativi. In secondo luogo, il testo ipotizza che le ultime ricerche di De Martino sulle crisi culturali, e in particolare l'idea demartiniana per cui le culture potrebbero essere analizzate come forme di "progettazione comunitaria" (attraverso le quali le persone possono essere "attivamente presenti" nel/al mondo) potrebbero aiutare la ricerca pedagogica interculturale odierna a ricontestualizzare l'obiettivo di promuovere l'interazione fra componenti migranti, postmigranti ed autoctone della popolazione nella forma di un processo di tipo comunitario di quotidiana e permanente ricostruzione culturale all'interno di contesti eterogenei come quelli contemporanei.

Bibliografia

AA.VV. (1938), *Manifesto della Razza*, in "Il Giornale d'Italia", 4 luglio 1938.

Ambrosini, M. (1999), *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.

Id. (2001), *La fatica d'integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, Bologna: il Mulino.

Anolli, L. (2006), *La mente multiculturale*, Roma-Bari: Laterza.

Barn, R. (2012), "Interculturalism in Europe: Fact, fad or fiction – the deconstruction of a theoretical idea", in AA.VV., *Unedited workshop proceedings: Debating multiculturalism 1*, London: Dialogue Society.

Bettini, M. (2011), *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Bologna: il Mulino.

Bevilacqua, P., De Clementi, A., & Franzina E. (a cura di) (2001), *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. I- Partenze*, Roma: Donzelli.

Bevilacqua P., De Clementi A., & Franzina E. (a cura di) (2002), *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. II-Arrivi*, Roma: Donzelli.

Cambi, F. (1994), "I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato", in F. Cambi & S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Campani, G. (2008), *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*, Milano: Unicopli.
Colucci, M. (2008), *Lavoro in movimento. L'emigrazione italiana in Europa, 1945-57*, Roma: Donzelli.
Cotesta, V. (1992), *La cittadella assediata. Immigrazione e conflitti etnici in Italia*, Roma: Editori Riuniti.
Cotesta, V. (2009), *Sociologia dei conflitti etnici. Razzismo, immigrazione e società multiculturale*, Roma-Bari: Laterza.
Del Boca, A. (1985), *Italiani in Africa Orientale. Vol. 1. Dall'Unità alla Marcia su Roma*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (1985), *Italiani in Africa Orientale. Vol. 2. La conquista dell'Impero*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (1986), *Italiani in Africa Orientale. Vol. 3. La caduta dell'Impero*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2005), *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire*, Vicenza: Neri Pozza.
De Martino, E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino: Einaudi.
Demetrio, D., & Favaro, G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano: Franco Angeli.
Eco, U. (2011), *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*, Milano: Bompiani.
Enzensberger, H. M. (1993), *La grande migrazione*, Torino: Einaudi.
Eurydice (2004), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Brussels.
Eurydice (2009), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire: la comunicazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*, Brussels.
Fiorucci, M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano: FrancoAngeli.
Giusti, M. (1996), *Una scuola tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze: Fatatrac.
Gobbo, F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci.
Huntington, S.P. (2000), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Milano: Garzanti.
Labanca, N. (2007), *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna: il Mulino.
Langer, A. (2011), *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Palermo: Sellerio.
Lerner, G. (2007), *Tu sei un bastardo*, Milano: Feltrinelli.
Loré, M. (2008), *Antisemitismo e razzismo ne La difesa della razza, 1938-1943*, Soveria Mannelli: Rubettino.
Maalouf, A. (1996), *L'identità*, Milano: Bompiani.
Ministero della Pubblica Istruzione - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

Ongini, V., & Nosenghi, C. (2009), *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Milano: Vallardi.
Pinto Minerva, F. (2007), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
Portera, A. (1998), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano: Vita e Pensiero.
Id. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento: Centro Studi Erickson.
Remotti, F. (1996), *Contro l'identità*, Roma-Bari: Laterza.
Id. (2010), *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari: Laterza.
Santerini, M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento: Erickson.
Sen, A. (2004), *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, Milano: Mondadori.
Sen, A. (2008), *Identità e violenza*, Roma-Bari: Laterza.
Stella, G.A. (2010), *Negri, froci, giudei & co. L'eterna guerra contro l'altro*, Milano: Rizzoli.
Sundermeier, T. (1999), *Comprendere lo straniero. Una ermeneutica interculturale*, Brescia: Queriniana.
Todorov, T. (1992), *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, Torino: Einaudi.
Id. (2009), *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Milano: Garzanti.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2015
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)