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

Competenze interculturali nella società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze

Agostino Portera*

Abstract

Nowadays we can notice several changes, contradictions, conflicts and opportunities. The second half of the 20th century was characterized by significant discoveries and scientific and technological achievements (democratic form of government, wealth, life expectancy, travel opportunity and real and virtual communication). On the other hand, crisis on various aspects of human life (economic, environmental, political, cultural, social and cultural), seem to be increasing. Moreover, there is an increase not only on real and virtual meetings between different human beings (news report a "biblical" exodus), but also on political or religious fundamentalism that often leads to phenomena of brutal violence. The central thesis of the present contribution is that it is urgent and necessary to improve education, especially intercultural education, in order to cope with the current opportunities and crisis. All over the world, there is a need of acquiring truly intercultural competencies at school, at home, at work and in civil society.

Keywords: *globalization; planetary interdependence; intercultural education; intercultural competences.*

Riassunto

Attualmente assistiamo a numerosi cambiamenti, contraddizioni, conflitti e opportunità. Nonostante la seconda metà del XX secolo sia stata caratterizzata da notevoli scoperte e conquiste scientifiche e tecnologiche (sistemi di governo democratici, ricchezza, aspettativa di vita e opportunità di viaggio e comunicazione reale e virtuale), oggi paiono aumentare sempre più le crisi su diversi fronti dell'esistenza umana: economica, ecologia, politica, culturale, sociale e culturale. Peraltro aumentano gli incontri (reali e virtuali) fra esseri umani differenti (fatti di cronaca documentano un esodo definito «biblico») e fondamentalismi politici e/o religiosi che spesso sfociano in fenome-

* Università degli Studi di Verona (Italia).

ni di efferata violenza. Tesi centrale del presente contributo è che per far fronte a opportunità e crisi del nostro tempo è necessario partire dall'educazione, specie se intesa in maniera interculturale. A scuola, in famiglia, nel mondo del lavoro e nella società civile diviene ineludibile acquisire competenze realmente interculturali.

***Parole-chiave*:** *globalizzazione; interdipendenza planetaria; educazione interculturale; competenze interculturali.*

1. Globalizzazioni, diversità, conflitti, fondamentalismi e violenze

Nel tempo presente, a fronte del crescente e inarrestabile processo di globalizzazione e interdipendenza planetaria, sembrano essere aumentate non solo le opportunità di incontro, scambio e dialogo fra esseri umani diversi in termini di lingua, valori o tradizioni, ma anche i conflitti e l'aggressività. I recenti fatti di cronaca documentano un esodo che viene definito "biblico" da parte di molti autorevoli commentatori: migliaia di esseri umani provenienti dal Sud del mondo scappano da violenti dittature religiose (Isis), fame e guerre e cercano (spesso pagando il prezzo della stessa vita) di raggiungere un porto sicuro in uno dei Paesi europei. Seguendo i fatti di cronaca, uno degli aspetti di cocente attualità pare essere il rapporto fra religioni differenti. L'inizio del 2015 è stato segnato da drammatici fatti di cronaca a sfondo religioso (almeno apparentemente). A Parigi l'8 gennaio due uomini armati di Kalashnikov (e un loro complice), gridando «Allah u akbar» (Dio è grande), hanno fatto irruzione nella sede del settimanale satirico Charlie Hebdo, sparando indiscriminatamente contro i presenti nella redazione, uccidendo dodici persone e ferendone una decina, di cui la metà gravemente. Gli attentatori, incappucciati e vestiti di nero, parlavano perfettamente il francese. Nella strage sono morti 4 dei vignettisti del giornale: il direttore Stephan Charbonnier (in arte Charb), Jean Cabut (Cabu), Tignous e Georges Wolinski. Usciti dalla sede, i due hanno ucciso due poliziotti e sono fuggiti con un'auto. La 'colpa' del giornale e dei giornalisti è di pubblicare caricature a sfondo religioso, fra cui quella del profeta Maometto.

Il giorno dopo, Amedy Coulibaly, uno dei fondamentalisti killer, si è barricato, armato e con ostaggi, in un supermercato ebraico kosher di Vincennes, cittadina alle porte di Parigi. Assieme all'assalitore, ucciso dalla polizia, muoiono anche quattro delle persone sequestrate. L'autore del massacro in un video pubblicato sul web ha sostenuto di essere membro di Isis e che puntava a compiere una strage in un asilo ebraico. L'Isis è la sigla che indica lo Stato Islamico dell'Iraq e al-Sham, conosciuto anche come Stato Islamico dell'Iraq e della Grande Siria, o Stato Islamico dell'Iraq e del Levante (Isil), è un gruppo jihadista (militari della «guerra santa») attivo in Siria e in Iraq che usano la violenza e il terrore per raggiungere i loro scopi. L'attuale leader, Abu Bakr al-Baghdadi, ha unilateralmente proclamato la

rinascita del califfato nei territori sotto il suo controllo. L'ONU e alcuni singoli Stati hanno esplicitamente fatto riferimento all'Isis come a un'organizzazione terroristica.

Sempre all'inizio del 2015, il 10 gennaio, in un mercato di Maiduguri, capoluogo dello stato nigeriano di Borno, una bambina di 10 anni imbottita di esplosivo salta in aria uccidendo venti persone e ferendone circa cinquanta. Il giorno dopo il bersaglio principale dei terroristi è stato un mercato di telefonia mobile nella cittadina di Potiskum, nello stato nord-orientale di Yobe, dove due bambine poco sopra i 10 anni sono esplose fra la folla. Il bilancio è di tre morti e di circa 40 feriti. Il primo episodio in cui si è fatto ricorso a bambine-kamikaze risale al 10 dicembre 2014, quando una tredicenne rifiutò di farsi detonare in un mercato di Kano e raccontò di essere stata 'reclutata' dal padre per servire il califfato di Boko Haram. *Boko Haram*, che nella lingua *hausa* significa "l'educazione occidentale è peccato", è un'organizzazione terroristica jihadista diffusa nel nord della Nigeria, nota anche come "Gruppo della Gente della Sunna" per la propaganda religiosa e la Jihad. Esso è anche il nome del "Califfato" che un gruppo di terroristi islamici intendono imporre attraverso la sistematica 'pulizia etnico-religiosa'. Sempre nel nome di tale organizzazione terroristica, negli ultimi mesi miliziani fondamentalisti islamici hanno assalito Damaturu, capitale del confinante stato di Yobe. A circa cinque settimane dalle elezioni presidenziali e legislative in Nigeria, un gruppo di jihadisti infondono terrore sulle città e sugli abitanti del nord-est del Paese, costringendo migliaia di persone all'esodo verso i confini di Camerun, Ciad e Niger. Per esempio, in alcuni villaggi nella regione di Baga, nell'estremo nord-est della Nigeria, sulle rive del Lago Ciad, per 'punire' la presenza di milizie locali di autodifesa, un gruppo di terroristi Boko Haram per quattro giorni hanno sparato su chiunque entrasse nel loro orizzonte visivo, lasciando in terra un numero di morti ancora imprecisato, ma si stimano nell'ordine delle migliaia.

Nel suo testo *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*, pubblicato nel 1996, S.P. Huntington, professore alla Haward University e presidente della Harvard Accademy for International and Area Studies, esplicita la tesi che nel nuovo millennio abbiamo bisogno di un nuovo modello in grado di dare spiegazioni soddisfacenti ai fatti inediti che avvengono, poiché quelli precedenti non sono più in grado di farlo. A suo parere (Huntington, 1996: 28-42), i modelli dominanti nel tempo post guerra fredda sono sostanzialmente quattro: *un solo mondo: euforia e armonia,* laddove la fine della guerra fredda significa la fine di grandi conflitti internazionali e la nascita di un mondo armonioso (modello ribadito da F. Fukuyama nella sua tesi sulla fine della storia); *due mondi: noi e gli altri*, in seguito al quale gli uomini saranno sempre tentati di dividere la realtà in «noi e loro», l'uguale e il diverso, oriente e occidente, la propria civiltà e l'altrui barbarie; *184 Stati,* in seguito al quale i singoli Stati sono i protagonisti e ognuno di essi tenta di accrescere il proprio potere; *caos totale*, i singoli Stati si indeboliscono costantemente e costituiranno un mondo dominato dall'anarchia. Huntington

considera tutti e quattro i modelli incompatibili fra di loro, saturi di limiti e carenze, e propone di considerare il mondo dominato muovendo dalle civiltà esistenti, che sarebbero: Sinica, di origine cinese risalente al 1500 a.C.; Giapponese, emersa fra il 100 e il 400 d.C.; Indù, riscontrabile in India a partire dal 1500 a.C.; Islamica, originatasi nella penisola arabica nel VII secolo d.C. e diffusa nel Nord Africa, nella penisola iberica, in Asia centrale, in India e in Asia sudorientale; Occidentale risalente al 700 d.C., divisa fra i rami europeo, nordamericano e latinoamericano; Latinoamericana, sviluppatasi da quella occidentale con un'impronta maggiormente corporativa e autoritaria, di matrice cattolica, che ingloba culture indigene; Africana, riconosciuta da pochi studiosi, diffusa nella maggior parte degli stati africani, caratterizzata dall'impronta religiosa, dall'imperialismo e dalla colonizzazione. Tali differenze culturali, a parere dell'autore (Ibid.: 135-136), sono fortemente connesse con le specificità religiose, che nell'ultimo periodo sperimentano un rifiorire, come risposta al laicismo e al relativismo morale, proponendo valori come l'ordine, la disciplina, l'aiuto reciproco e la solidarietà. A parere di Huntington persino i fondamentalismi, in particolare di matrice islamica, rapprenderebbero un modo per superare il disorientamento e la perdita d'identità causate dalla rapida introduzione di modelli politici e sociali di stampo occidentale (laicismo, scientismo, sviluppo economico). In seguito a ciò, egli individua lo scontro fra civiltà come problema centrale, presente e futuro; come «minaccia più grave alla pace mondiale» (Ibid.: 479) nel mondo post guerra fredda. Poiché la gestione delle differenze fra tali sette o otto civiltà, fra cui l'aspetto religioso è visto come precipuo, rappresenta la maggiore sfida, egli esorta anche le maggiori civiltà del mondo, specie Europa e America, a restare unite.

Alla luce di tale situazione, dei crescenti fondamentalismi e conflitti gestiti in maniera distruttiva, ritengo urgente e necessario riflettere sulle differenze culturali, specie di natura religiosa. Nel tempo presente essa costituisce una delle più grandi sfide da affrontare. Se per religione si intende l'insieme di credenze, come espressione di fede e assunzione assoluta di verità, il credente, ma anche il laico o la persona atea, non può esimersi dal collocare la fede o non fede altrui nell'errore. Il conflitto risulta, pertanto, ineludibile (cfr. Portera, 1999).

Spesso in occidente ci sentiamo esenti da tali comportamenti violenti e distruttivi. Anche volgendo lo sguardo verso il mondo cattolico, per secoli la storia è stata pregna di fenomeni violenti. Basti pensare ai periodi delle crociate, definite "guerre sante" contro i non credenti, dell'inquisizione in cui sono state perpetrate brutali torture o i tempi della caccia e del rogo alle streghe. Dopo l'ultima guerra mondiale la chiesa protestante lanciò l'iniziativa di un incontro con i promotori delle altre religioni (Amsterdam, 1948). Il risultato però fu abbastanza negativo, non solo per la mancanza d'intesa fra le fedi presenti, ma anche per l'assenza ufficiale della Chiesa cattolica. Un cambiamento decisivo da parte della Chiesa cattolica nei confronti delle altre religioni avvenne in seguito al Concilio ecumenico Vaticano secondo, negli anni sessanta quando, su suggerimento di Papa Giovanni XXIII, la chiesa

decise di cambiare atteggiamento iniziando a ricercare più ciò che unisce che ciò che divide. L'accento è stato posto sull'importanza della reciproca conoscenza come possibilità di comprensione, di superamento di dissensi e per la collaborazione sui valori fondamentali e condivisibili. In tale contesto sono state promosse: l'unità dei cristiani, la conoscenza fra cristiani e giudei, la comprensione tra cristiani e musulmani, nonché la cooperazione fra credenti e non credenti. Più avanti tali propositi sono stati sviluppati dai successivi pontefici, fra cui Papa Francesco rappresenta un vero esempio di apertura e disponibilità. Simili sviluppi in termini di favorire l'incontro e il dialogo interreligioso sono peraltro da registrare anche in molte altre religioni monoteiste, specie nel Buddismo, nell'Islam e nell'Ebraismo.

Grazie alle recenti scoperte nel campo della fisica (cfr. Smolin, 2014) oggi è possibile superare con certezza i concetti di tempo e di spazio (è stato possibile misurare delle differenze di orario in diversi luoghi della terra) ipotizzati da Newton e presenti anche nella filosofia kantiana. Peraltro, le nuove idee che le leggi fisiche cambiano nel tempo e che si abbia un'evoluzione continua di esse, simile all'evoluzione darwiniana, permettono di superare la posizione attuale della fisica teorica riguardo la gravità quantistica. Nello stesso modo in cui l'universo è concepito in termini relazionali (tutti gli elementi si sviluppano e crescono in maniera interattiva) da più prospettive – quella laica e scientifica di Smolin, ma anche da Rovelli (cfr. Rovelli, 2014) e Molari (cfr. Molari, 2012) – si ribadisce che oggi è necessario che tutte le religioni, ma anche le visioni atee, compiano uno sviluppo verso un approccio *relazionale* incentrato al dialogo e al confronto reciproco. Tale approccio dovrebbe riuscire a considerare la diversità e il pluralismo non come ostacolo o limite da superare o da combattere (persino con atti terroristici), bensì come realtà ineludibile e come opportunità di crescita e di arricchimento comune.

A questo punto, rispetto all'incontro-scontro tra religioni, etiche e morali diversi, è opportuno interrogarsi sullo sviluppo di derive autoritarie e violente come quelle accennate sopra. Si tratta veramente di differenze religiose, o magari siamo di fronte a lotte di potere e ad ennesimi tentativi violenti di strumentalizzazioni e di sopraffazione di esseri umani ad opera di altri esseri umani? Inoltre, sul piano generale, visto l'aumento di incontri (e scontri) fra esseri umani differenti, diviene necessario riflettere sulla maniera più opportuna di gestire conflitti e aggressività nel XXI secolo. In maniera particolare la pedagogia è chiamata ad interrogarsi sulle risposte che può e deve fornire a fronte di tale situazione, nonché sulle strategie d'intervento più opportune.

È mia ferma convinzione che, per uscire dalla crisi di valori, di governabilità e di orientamento delle società postmoderne in cui viviamo è ineludibile *investire sull'educazione e sulle competenze interculturali*[1].

1 In altra sede sono stati trattati in modo più approfondito i bisogni di cultura, educazione e pedagogia (interculturale): cfr. Portera *et al.*, 2007.

2. Necessità e urgenza di educazione interculturale

Ogni essere umano, in ogni periodo storico e in ogni angolo della terra, detiene un imprescindibile, *fondamentale bisogno di essere educato*. Senza la presenza fisica e il competente ruolo dell'educatore, scevro da un qualche aiuto esterno, il neonato non riuscirebbe neanche a sopravvivere.

A mio parere, oggi, nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, *tutta l'educazione andrebbe coniugata in maniera interculturale*. Come ho esplicitato meglio in altra sede[2], l'approccio della pedagogia interculturale rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana: concetti come 'identità' e 'cultura' non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. L'incontro con lo straniero rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, tiene conto di opportunità e limiti e supera ambedue in una nuova sintesi: aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione. Laddove la multi e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza pacifica, *gli uni accanto agli altri*, come in un condominio, di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più persone. Al contrario della multicultura, che richiama fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza, gli uni accanto agli altri, come in un condominio di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la relazione, l'interazione e lo scambio tra più elementi. In tal senso, l'approccio interculturale promuove il contatto, l'incontro, il dialogo e il confronto (nel senso di saper gestire differenze di opinione, dissensi e conflitti).

Il concetto di 'interazione' diviene pertanto una vera 'perla pedagogica', inteso nel senso di 'azione nell'attività'. La pedagogia interculturale può attuarsi appieno solo nell'incontro concreto fra persone differenti che decidono di mettere a confronto sentimenti, comportamenti e visioni del mondo, nel tentativo dialogico di costruire un 'pezzetto di mondo comune'. Ciò avviene per il tramite di una molteplice e variegata gamma di esperienze di apprendimento e di relazione che portano a conoscere e incontrare culture altre, finalizzando tale conoscenza alla costruzione di un reale dialogo interculturale, alimentato dalle occasioni quotidiane di confronto, cooperazione e continua scoperta di analogie e di differenze (cfr. Pinto Minerva, 2005). Obiettivo primario dell'educazione interculturale diventa, dunque, imparare a costruire una concreta prospettiva di reciproco arricchimento (intellettuale, emotivo, relazionale, etico ed estetico) a partire dalla co-

2 Per maggiori approfondimenti sullo sviluppo storico e il significato semantico della pedagogia interculturale, cfr. Portera, 2000; 2006; 2013.

noscenza dell'alterità. In chiave interculturale si tratta di passare dall'indifferenza o dalla paura della diversità all'educazione alla differenza. La qualcosa comporta la capacità di andare oltre i propri particolarismi e di imparare a ricercare e a interconnettere le differenze attraverso un pensiero di tipo transitivo: un pensiero capace di spostarsi dialetticamente tra lingue, culture, religioni e valori.

Affinché dalla multiculturalità esistente in ogni parte del pianeta possano sfociare relazioni interculturali, è ineludibile l'*intervento educativo*. Mediante finalità, metodi e mezzi che la pedagogia dispone è indispensabile stimolare, promuovere e suscitare opportunamente il dialogo e l'interazione fra persone umane, donne, uomini, bambini, giovani, anziani, soggetti con diverse abilità e appartenenti a culture diverse. Come ha opportunamente evidenziato L. Secco «siamo di fronte ad una Pedagogia dell'essere più che della cultura» (Secco, 1999: 620-632), nel senso che bisogna investire nella crescita personale di ogni soggetto umano a prescindere da elementi di natura sociale, politica o religiosa. A tal fine, occorre transitare da una Pedagogia dell'integrazione a una Pedagogia dell'interazione; dal momento che la valorizzazione delle culture altrui equivale alla messa in campo di una pratica educativa che va oltre l'espressione di una solidarietà verso chi è più debole, per suscitare interazioni, ovvero il riconoscimento dei diritti del diverso da noi, occorre educare alla «convivenza e alla democrazia culturale» (Demetrio & Favaro, 1992: 9). Il compito dell'interazione consiste nel mirare all'inclusione riconoscendo il ruolo ineliminabile delle differenze. In tale ottica, l'approccio educativo interculturale si prefigge di delineare strategie affinché soggetti che fanno riferimento a culture e origini culturali diverse possano imparare a comunicare fra loro indipendentemente dalle differenze di lingua, comportamenti culturali e credenze.

A fronte dei cambiamenti e degli scontri fra esseri umani differenti a cui si accennava sopra, nella pratica educativa diviene necessaria la *gestione di conflitti*, investendo in un'educazione interculturale tesa anche all'acquisizione di competenze interculturali. In tal senso, solo se tutti gli interlocutori sono capaci di accogliere e riconoscere l'Altro, operando una sorta di decentramento da sé stessi e sono disposti a mettere in questione e relativizzare il proprio punto di vista, è possibile un dialogo paritetico che apra alla costruzione di piste condivise. Per esempio, a scuola (cfr. Portera, 2006) attuare appieno i principi della pedagogia interculturale implica sempre un atto di decentramento culturale, imparando a riconoscere i conflitti nella loro reale natura e a gestirli in maniera umanamente accettabile.

2.1. Fraintendimenti e conflitti sul piano comunicativo

Innanzitutto, trattando di competenze interculturali, è necessario soffermarsi su una serie di fraintendimenti che nascono da differenze sotto il profilo verbale, non verbale e paraverbale.

Rispetto al piano *verbale*

> Uno degli aspetti più *naive* di chi affronta la dimensione interculturale è la presunzione che sia possibile tradurre i significati in modo esatto, trasponendo verbi e parole come sono, semplicemente portandoli nel linguaggio altrui. La traduzione è in realtà un fenomeno molto più complesso. Ogni parola, ogni verbo, ha campi semantici (campi di significato) specifici e non traducibili esattamente nella lingua altrui (Balboni, 2014: 45).

Il fraintendimento verbale può scaturire da più fattori. L'ambito verbale genera problemi di comunicazione tra parlanti ponendosi come un 'software mentale' diverso fra gruppi linguistici differenti.

Per esempio (Blommaert, 1991: 27-38) due persone che utilizzano una lingua comune si comprendono a livello linguistico ma ciò che esprimono sono significati diversi. L'incontro è fra un cittadino belga e uno del Sudafrica. A è belga, B è africano; si trovano a Bruxelles in un pomeriggio d'inverno:

> A: Vuoi un caffè? B: No, grazie, non ho fame. A: Vuoi un CAFFÈ? B: No, grazie, (breve pausa) Non ho fame, (lunga pausa). A: Vorresti andare a bere qualcosa? B: Certo, con piacere, fa proprio freddo. A: Magari un caffè? B: Bene, volentieri.

Cosa è successo? L'incomprensione nasce dal fatto che B risponde pensando che gli abbiano offerto del caffè in grani, in quanto nella sua cultura agli ospiti si offrono chicchi di caffè da masticare, come simbolo di ospitalità. Perciò per B caffè = cibo. Invece A intende caffè = bevanda calda, da qui il fraintendimento di tipo pragmalinguistico. Solo quando invece di ripetere la parola caffè si invita a bere qualcosa B accetta.

Un ulteriore esempio (Niehaus, 2008: 94) è costituito dal caso di un manager italiano (A) che chiama un cliente tedesco (B). Già riguardo le semplici forme di cortesia si presentano le prime trappole di possibili incomprensioni.

A inizia la telefonata con convenevoli adatti ad una conversazione tra italiani, chiedendo «*Wie geht es Ihnen*?» (come sta?).

Specie se si tratta di una breve conversazione al telefono che non prevede l'uso di un tempo più esteso egli genera imbarazzo in B, che si troverà nell'imbarazzo di dare sinceramente informazioni sul suo stato d'animo o di salute. Mentre nella cultura lavorativa di B non si tratta di un elemento consueto in tutti i tipi di comunicazione, per l'italiano anche nel dialogo con un partner commerciale quasi sconosciuto la domanda fa parte dell'aspettato esordio. Specie in Italia, gli autori riscontrano come sussista la tendenza a non approfondire la conoscenza dell'inglese. Molti ritengono sufficiente 'farsi capire in qualche modo'. Ciò fa sì che nascano molteplici incomprensioni. Ad esempio, la semplice richiesta fatta a un assistente di volo di madrelingua inglese: «*Give me a glass of mineral water with no ice*», che in italiano sarebbe l'equivalente di «mi dia un bicchiere d'acqua minerale senza ghiaccio», per un madrelingua inglese sembra un'imposizione poco educata (l'inglese non utilizza l'imperativo).

Per quanto attiene il piano *non verbale* molti fraintendimenti nascono dal comprendere i gesti, le distanze interpersonali, le espressioni, i vestiti, gli oggetti, gli status symbol: «sono grammatiche che variano da cultura a cultura e che spesso hanno significati opposti: un giapponese che durante una trattativa sorride leggermente e tace non è d'accordo, sta dicendo no, ma lo esprime in maniera delicata per non offendere l'interlocutore» (Balboni, 2014: 9).

Nella comunicazione gli elementi non verbali presentano maggiori difficoltà rispetto a quelli linguistici non solo perché in gran parte mancano di 'vocabolari ufficiali', ma anche perché sono espressioni di tradizioni culturali e sviluppi sociali che normalmente hanno radici lontane e sono solo eccezionalmente conosciuti o divisi da entrambe le parti della comunicazione. Le incomprensioni nascono dal fatto che tali elementi che richiederebbero una conoscenza più profonda della cultura altra sono spesso decodificati erroneamente attingendo ai propri 'vocabolari'.

Balboni spiega come, mentre in Europa il sorriso comunica un generico accordo o almeno attesta la comprensione di quanto si sta dicendo, in altre culture significa il contrario «Un giapponese sorride invece di dire *no*, e tace, viene compreso nella nostra cultura come *si* perché sorriso + silenzio = silenzio assenso» (*Ibidem*). Persone linguisticamente e culturalmente differenti adottano messaggi non verbali con diverse modalità. In genere, sempre secondo l'esperienza e gli studi di Balboni,

> esprimere emozioni, sensazioni, giudizi e persino pensieri con la mimica facciale è una cosa ovvia nell'Europa mediterranea. Mentre in Russia e nell'area latina dell'America (ma in Europa settentrionale) ci si aspetta che tali espressioni siano abbastanza controllate; in Oriente esse sarebbero poco usate, tanto che si educano i bambini fin da piccoli a una certa imperscrutabilità, alla riservatezza riguardo i propri sentimenti: il celare le proprie emozioni è un tratto di tutte le culture buddhiste. In alcune culture, come in Turchia, tale controllo è richiesto soprattutto alle donne, che devono essere impassibili; in Cina, la donna che sorride spesso, si copra la bocca con la mano. [...] Il problema interculturale nasce laddove per un latino si tratta di espressione spontanea, mentre per un orientale [...] il concetto di *espressione spontanea* non è concepibile e quindi la mimica viene letta come comunicazione, cioè assume valore di intenzionalità (Ibid.: 115).

Differenze tangibili sussistono anche all'interno dell'Europa:

> gli italiani durante una conversazione utilizzano molti segnali di buon funzionamento della comunicazione, come, ad esempio, annuire con il capo. Questo comportamento è talmente automatico da far sì che alcuni italiani annuiscano, in senso di partecipazione, anche davanti alla televisione o al telefono! I tedeschi invece usano molto meno la mimica facciale. La mancanza di segnali di partecipazione durante una conversazione porta spesso gli italiani a chiedere esplicitamente conferma – *hai capito?* – che si stia se-

> guendo il discorso o meno. Questo potrebbe essere erroneamente interpretato da un tedesco come sfiducia nella sua competenza linguistica (Brogelli Hafer & Gengaroli-Bauer, 2014: 128).

Rispetto al settore *extra-verbale,* come la prossemica, e *para-verbale,* come il volume della voce, essi differiscono da cultura a cultura e possono generare tensioni e conflitti. Balboni sostiene che «nel mondo dei contatti internazionali c'è una tendenza generalizzata all'aumento della distanza interpersonale, forse dovuta al fatto che la cinematografia è quasi interamente di origine anglosassone e funge da persuasore occulto nell'imporre nuove grammatiche di comunicazione interpersonale» (Balboni, 2014: 69). A suo parere esistono sostanziali differenze che permangono tra le diverse culture. Ad esempio, «molte persone in Medio Oriente hanno una distanza interpersonale inferiore a quella cui siamo abituati in Italia» (Ibid.: 126). Molte differenze si trovano anche nei piccoli gesti quotidiani, come la stretta di mano molto utilizzata in Italia

> nonostante in apparenza sia uno dei gesti di saluto più comuni, è invece quello che più facilmente può portare a incidenti interculturali tra italiani e tedeschi. Mentre in Germania infatti la stretta di mano è il saluto più frequente, sia in situazioni formali che informali, in Italia è il gesto di saluto riservato solamente alle situazioni formali, oltre che alle presentazioni. In Italia anche alcuni politici fra loro, con grande sorpresa dei tedeschi, a volte si salutano non con una stretta di mano, ma con due baci. A prescindere dalle idee politiche, darsi due baci anziché stringersi la mano in Italia equivale, infatti, ad abbattere le formalità e a dimostrare reciproca benevolenza. Vista quindi la formalità attribuita in Italia alla stretta di mano, quando in una situazione informale, tra amici, si usa questo saluto, ciò viene interpretato come espressa volontà di mantenere le distanze. L'ignaro tedesco, quindi, che per salutare l'amico italiano ritiene appropriata una bella stretta di mano, oltre a risultare all'italiano freddo e distaccato può dargli anche l'impressione che non voglia approfondire con lui il rapporto di amicizia (Ibid.: 129).

3. Bisogno di competenze interculturali

Se poniamo la gestione dei conflitti al centro dell'intervento pedagogico, nella società complessa e pluralistica, non solo l'educazione, ma soprattutto l'istruzione e la formazione dovrebbero sfociare nell'acquisizione di *competenze interculturali.*

In Europa, anche in Italia, oggi parlare di competenze, specie a scuola, è divenuta una moda, oltre che necessità, imposte dalle più recenti dichiarazioni e progetti europei. Ma cosa si intende per competenze (interculturali)?

Rispetto ai concetti di comunicazione e di competenza interculturale, attualmente nel mondo esistono talmente tanti scritti e pubblicazioni che

una rassegna anche sommaria supererebbe i limiti del presente contributo (cfr. Giaccardi, 2005; Deardorff, 2009; Portera, 2013).

Il problema principale è che nonostante a scuola vi sia un disperato bisogno di competenze, i concetti di comunicazione e competenze interculturali, coniati negli Stati Uniti negli anni Cinquanta, ancora oggi conservano la matrice anglosassone (americana) e palesano una natura meramente strumentale. La cornice temporale e culturale in cui si sono sviluppati, di natura occidentale, tesa alla persuasione, vendita o convincimento (talvolta manipolazione) dell'altro, potrebbe risultare non solo «riduttiva e per certi aspetti anche pericolosa» (Giaccardi, 2005: 31), nonché antipedagogica, nel senso che contrasta con i principi educativi enucleati sopra. Pur impiegando l'aggettivo 'interculturale' manca un chiaro riferimento ai suddetti principi fondanti della pedagogia interculturale nel modo in cui si è sviluppata in Europa. Pertanto le competenze (interculturali) sono quelle che riescono a stimolare l'attività e l'autonomia dell'educando.

Per cercare di ovviare a tali limiti, in seno al Centro Studi Interculturali si è deciso di attuare una propria ricerca (cfr. Portera, 2013). Rispetto alla *finalità* è stato costruito un disegno di ricerca teso preminentemente ad analizzare le CI in differenti contesti sociali. Tenendo conto dei vari apporti disciplinari presenti, si è voluto conferire alla ricerca un carattere interdisciplinare. Alla luce di ciò, gli *scopi* precipui dell'unità di ricerca sono stati: a) definizione e individuazione delle CI in base alla letteratura; b) indagine circa le CI proprie di alcune categorie di 'operatori privilegiati' (afferenti ai settori educativo-scolastico, socio-sanitario, giuridico, aziendale e della mediazione); c) apporto teorico alla definizione e individuazione delle CI, anche mediante la qualificazione dell'offerta formativa. Per il raggiungimento di tali obiettivi sono state poste in essere le seguenti azioni: 1) analisi critica della letteratura nazionale e internazionale sulla CI; 2) ricerca-azione con operatori privilegiati (docenti, operatori educativi e sociali, avvocati, giudici, medici, infermieri e manager aziendali, mediatori culturali); 3) approfondita ricerca qualitativa, strutturata nell'ambito della ricerca-azione, con l'ausilio di *Focus Group* (FG) *interviste semistrutturate* e *osservazioni partecipanti*.

Per quanto attiene ai risultati della ricerca, è stato elaborato un modello di competenze interculturali, intese come l'insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti.

Dalla sintesi dei singoli settori d'indagine, tenendo conto della letteratura, è possibile riassumere principalmente le seguenti CI:

Sapere (*Knowledge)*	Saper essere (*Attitude)*	Saper fare *(Skills)*
- consapevolezza del Sé culturale; - conoscenze culture proprie e altre (contesto, ruolo e impatto, altri punti di vista, specificità); - conoscenze linguistiche verbali, non verbali e paraverbali (meglio se più lingue).	- flessibilità, sensibilità, curiosità; - apertura al nuovo e al diverso; - capacità di ascolto, dialogo e confronto; - attenzione all'altro, condivisione, cooperazione; - abilità emotive e sociali (intelligenza intra e interpersonale); - pazienza, motivazio-ne, decentramento; - empatia, accettazione e congruenza; - gestione dell'incertezza.	- abilità linguistiche e comunicative (pensiero, ascolto, dialogo); - accettazione, empatia e congruenza; - osservazione, analisi e interpretazione; - abilità relazionali (saper valutare situazioni nuove, costruire rapporti stabili, gruppi cooperativi, accoglienti e inclusivi); - mediazione, gestione conflitti.

Tab. n. 1: Competenze interculturali.

Tali competenze presentano alcune caratteristiche: comprendono tutte sia tratti (qualità) innati sia acquisiti; sono correlate fra di loro (non è possibile dividere nettamente fra *attitude* e *skills*) e presentano sempre elementi di dinamicità e interattività; detengono natura complessa e multidimensionale; dipendono anche dai contesti e dalle situazioni generali. Inoltre si vuole anzitutto evidenziare l'aspetto altamente *interattivo* di tutte le competenze. Nel contempo, particolarmente significativi per lo sviluppo e l'esercizio delle competenze risultano essere l'*ambiente esterno* (la possibilità di disporre di tempi, spazi e luoghi adeguati per l'incontro e l'interazione), nonché la qualità delle *relazioni interpersonali*: tipo di rapporto, volontà di incontro, dialogo, confronto e interazione.

4. Riflessioni conclusive

Specie in tutti i Paesi industrializzati, oggi viviamo nel tempo delle globalizzazioni, laddove fenomeni che accadono a migliaia di km di distanza e decisioni finanziarie, economiche, politiche, ambientali o educative che si prendono in altri continenti hanno influssi determinanti nella realtà locale in cui viviamo. Nella società complessa, a fronte della crescente mobilità umana (reale e virtuale), sul piano pedagogico è necessario *reagire in maniera preparata* a tali cambiamenti riconoscendone opportunità e rischi.

In tal senso divengono preziose le indicazioni pedagogiche elaborate in Europa in seno all'approccio interculturale. A tutt'oggi, sul piano mondiale, è necessario e urgente un confronto circa le migliori risposte educative e formative. Anzitutto occorre chiarirsi sulla terminologia da impiegare (oggi, in Italia e nel mondo, si confondono i concetti di pedagogia multiculturale e interculturale e alcuni autori rintroducono il termine all'educazione cosmopolita). Il futuro della pedagogia, la sua autorevolezza nei confronti delle altre discipline, il suo riconoscimento nei vari settori di vita dipenderanno dalla sua capacità di rinnovamento.

Un secondo aspetto di cui si avverte necessità ed urgenza concerne le *competenze interculturali*. Nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, a prescindere dagli aggettivi che vogliamo o meno aggiungere o togliere, abbiamo un disperato bisogno di specifiche competenze che consentano di gestire al meglio la situazione modificata, di ricerche metodologicamente ben fondate, di buone teorie e pratiche educative atte a fare giustizia, gestire e valorizzare ogni forma di diversità e di cambiamento.

Bibliografia

Aletti, M. & Rossi, G. (1999), *Ricerca di sé e trascendenza. Approcci psicologici all'identità religiosa in una società pluralistica*, Torino: Centro scientifico editore.

Balboni, P.E. (2014), *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio Editori.

Blommaert, J. (1991), "How much culture?", in J. Blommaert & J. Verschueren (eds.), *The pragmatics ofinternational and ìtercultural communication*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Blommaert, J. & Verschueren, J. (1991) (eds.), *The pragmatics ofinternational and ìtercultural communication*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Brogelli Hafer, D. & Gengaroli-Bauer, C. (2014), *Italiani e tedeschi. Aspetti di comunicazione interculturale*, Roma: Carocci.

Deardorff, D.K. (2009) (ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Demetrio, D. & Favaro G. (1992), *Immigrazione e Pedagogia Interculturale*, Firenze: La Nuova Italia.

Giaccardi, C. (2005), *La comunicazione interculturale*, Bologna: Il Mulino.

Huntington, S.P. (1996), *The Clah of Civilisations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster.

Molari, C. (2012), *Teologia del pluralismo religioso*, Roma: Pazzini.

Niehaus, S. (2008), "Comprensioni e malintesi nella comunicazione interculturale. Un esempio dell'incontro tra tedeschi e italiani", in *Studi di Glottodidattica*, 2, p. 94.

Pinto Minerva, F. (2005), *Intercultura*, Bari-Roma: Laterza.

Portera, A. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella* pratica, Padova: CEDAM.

Id. (2006), *Globalizzazione e pedagogia intercultural*, Trento: Erickson.

Id. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari-Roma: Laterza.

Id. (2013) (a cura di), *Competenze intercultural. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano: FrancoAngeli.

Id. (2006) (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto* internazionale, Milano: Guerini.

Portera, A., Böhm, W. & Secco, L. (2007), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi,* Torino: Utet.

Portera, A. (1999), "L'educazione religiosa in una società pluralistica e multiculturale", in M. Aletti & G. Rossi, *Ricerca di sé e trascendenza. Approcci psicologici all'identità religiosa in una società pluralistica*, Torino: Centro scientifico editore.

Rovelli, C. (2014), *La realtà non è come ci appare*, Milano: Cortina.

Secco, L. (1999), "Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere", in *Studium educationis*, vol. 4, pp. 620-632.

Smolin, L. (2014), *La rinascita del tempo*, Torino: Einaudi.

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