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

Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide

Cristina Allemann-Ghionda*

Abstract

The author explores possible further developments of traditional intercultural education focussing the plurality of religions, super-diversity, inclusion, and diverse cultural capitals of learners at all levels of formal education. The consequences of such transformations in society and in educational systems require changes in the curricula of all degrees of education, including those departments and professions which have not been in the focus of discourses on intercultural education or education for diversity until recently.

Keywords: *religious plurality; super-diversity; internationalization of higher education.*

Riassunto

L'autrice 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 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 implicate in discorsi sull' educazione interculturale o l'educazione alla diversità.

Parole-chiave: *pluralità religiosa; super-diversità; internazionalizzazione della formazione terziaria.*

1. Considerazioni su complessità, diversità, pluralità, interculturalità

Il mio approccio al tema della complessità, diversità e pluralità dal punto di vista dell'educazione e della formazione è guidato dalla convinzione

* Università di Colonia – Colonia (Germania).

(nutrita dalle mie proprie ricerche ed esperienze di vita multiculturali) che gli aspetti interculturali e internazionali imprimono un marchio ineludibile alla complessità e alla diversità che caratterizzano molte società, e in particolar modo quelle dell'Europa occidentale. Non potendo trattare, in questo ambito, il tema della complessità e della pluralità nella sua completezza, né tutte le sue implicazioni per l'educazione e la formazione, lo abborderò toccando prioritariamente alcuni aspetti dell'interculturalità e dell'internazionalità come fenomeni in rapida crescita e trasformazione. Credo infatti che se ci si limita a parlare di diversità – concetto oggi molto in voga che spesso si presenta come successore del concetto di interculturalità, considerato da alcuni come ormai obsoleto – senza approfondire esplicitamente le dimensioni interculturali e quelle internazionali, il termine diversità si annacqua e si svuota di contenuto. Preferisco, invece, collocare le dimensioni internazionali e interculturali nel contesto della diversità e dar loro la giusta importanza, evitando di attribuire significati esagerati ed essenzialisti alle differenze culturali.

Il discorso interculturale si amplia, attualmente, soprattutto in relazione a tre fenomeni diversi, ma interdipendenti, che permeano la nostra società: l'onnipresenza e l'impatto incontrollabile dei *social media* e in generale di tutte le forme di comunicazione che passano dalla rete; il terrorismo internazionale e globale che spesso si autogiustifica o si maschera dietro ideologie religiose radicali, costruendo ed esasperando scenari di incompatibilità tra culture intese come visioni del mondo; l'esodo di massa di profughi e, più generalmente, la mobilità di immigrati provenienti da Paesi in guerra oppure da regioni e situazioni di povertà, ma anche semplicemente in cerca di condizioni economiche ritenute più promettenti.

I Paesi più ricchi (Germania, Svezia) attraggono come enormi e potentissime calamite. Si profilano, nelle società di questi Paesi, nuove espressioni di interculturalità e diversità in senso ampio, che già generano nuova conflittualità e pongono la politica e la società civile di fronte a sfide ancora più difficili rispetto agli annosi compiti derivanti dalle precedenti ondate di immigrazione relative alla ricerca di lavoro, all'apporto alla crescita economica dei Paesi di accoglienza, ma anche a richieste di asilo. Nei Paesi che per ragioni geografiche accolgono per primi o temporaneamente coloro che cercano asilo (Grecia, Italia, Ungheria, Paesi emersi dalla dissoluzione dell'ex Jugoslavia), l'impatto dell'arrivo o del passaggio di migliaia di persone è tanto più forte quanto le risorse sono insufficienti (ma lo sono dappertutto, in un modo o nell'altro). In Paesi con scarsa esperienza di immigrazione come la Polonia, ma l'elenco potrebbe allungarsi di molto, prevale il rifiuto di confrontarsi con queste nuove forme di diversificazione etnica, sociale e religiosa della popolazione, rifiuto per giustificare il quale vengono addotte altre priorità. Ne risulta uno squilibrio all'interno dell'Unione Europea (e non escludiamo la Svizzera, che senza far parte dell'UE si trova al centro del continente): diverse disponibilità degli Stati nazionali a farsi carico della responsabilità di accogliere i rifugiati, e una politica finora troppo esitante da parte dell'Unione Europea come istanza suprana-

zionale. Scrivo queste righe in un momento (metà ottobre del 2015) in cui la Germania ha già accolto circa 800.000 nuovi immigrati, molti dei quali però non sono registrati e non possono perciò ancora essere identificati come richiedenti asilo politico o come immigrati per ragioni economiche. Secondo le previsioni (che non possono che essere incerte data l'impossibilità per chiunque di prevedere il futuro), entro dicembre si potrebbe arrivare in Germania a un milione e mezzo di nuovi immigrati e profughi entrati nel corso del 2015. La politica ufficiale della Germania, all'insegna dell'accoglienza e conferma del diritto di ogni persona a richiedere asilo politico, si è diffusa in un lampo nei Paesi di provenienza. Essa è stata interpretata come invito e come disponibilità illimitata ad accogliere chiunque lo desideri. Molto è stato scritto sui motivi umanitari della Germania, certo connessi con la volontà di correggere o compensare un'immagine arcigna (politica di austerità verso la Grecia e altri, xenofobia non solo latente, passato nazionalsocialista), ma contemporaneamente anche con motivi economici. Dato il calo demografico e l'invecchiamento della popolazione, i nuovi flussi migratori vengono definiti come iniezione di vitalità, soprattutto se una buona percentuale dei nuovi migranti (in particolare dalla Siria) ha un buon livello di formazione, proviene in molti casi da una buona situazione economica e sociale all'origine, e può quindi, a medio termine, tale è l'ipotesi, inserirsi senza troppe difficoltà nel mercato del lavoro e nella società.

Molto si scrive e si discute in Germania, anche in maniera a dir poco controversa, sul gigantesco compito di integrazione che pongono tali flussi di immigrazione; a partire dal momento in cui i nuovi immigrati si registrano, se non vengono rimandati nel Paese d'origine non essendo riconosciuti come profughi di guerra o perseguitati politici o religiosi, ma ottengono una qualche autorizzazione a rimanere, incomincia il processo di integrazione. Questo implica l'impiego di risorse umane ed economiche ingenti da parte del Paese di accoglienza, dato che l'integrazione non si fa da sola. Integrazione implica d'altro canto pure la comprensione e la consapevolezza, da parte dei nuovi arrivati, che è imperativo accettare le regole di convivenza e le leggi della società di accoglienza, e investire tempo e forze nell'apprendimento della lingua e delle regole stesse. Si ripropone quindi l'antica diatriba: quale tipo di acculturazione hanno in mente e sono in grado di realizzare gli immigrati? Assimilazione, attaccamento alle origini etniche, integrazione? (Berry *et al*., 2006). Si ripropone, in chiave forse più complessa che nei decenni passati, la questione della convivenza e della comunicazione tra gruppi e individui con origini e appartenenze molto diverse, non solo ma anche in termini religiosi. Non solo in Germania, ma anche in altri Paesi, riemergono posizioni che parevano ormai improponibili: partiti e gruppi riconducibili all'estrema destra parlano di pericolo di disintegrazione sociale, di società parallele, di contaminazione, di trasformazione della cultura in un misto europeo-arabo-africano, di islamizzazione. Ciò avviene peraltro in una società (si pensi alla Germania) che, sebbene formalmente prevalentemente cristiana, si distingue da un lato per l'estrema varietà e ibridità di ambienti sociali, dall'altro per la debole o

nulla attività religiosa di gran parte della popolazione, per le sue chiese semi-vuote, per la penuria di vocazioni religiose, per una secolarizzazione spinta accompagnata da materialismo.

Insomma, la diversità culturale e sociale diventa più complessa, è una "super-diversità" (Vertovec, 2007). Di conseguenza la comunicazione interculturale tra singoli individui e a livello sociale non può più essere descritta secondo criteri e schemi basati su concetti di 'differenza culturale' che potevano sembrare plausibili fino a poco tempo fa, bensì richiede un aggiornamento.

Non approfondisco in questa sede i tre fenomeni a cui ho accennato in apertura. Basti osservare che non si tratta di un accostamento rituale, ma di interdipendenze che sono sotto gli occhi di tutti. L'internet e tutti i mezzi di comunicazione delle nuove tecnologie digitali vengono utilizzati per diffondere informazioni (non sempre corrette) in tempi reali, per esempio sui mezzi per arrivare in questo o quel Paese, sulle possibilità di esservi accolti, sulla situazione economica, sull'assistenza sociale che ci si può aspettare. Servono inoltre a creare e disseminare scenari virtuali come quelli dell'ISIS, confezionati in modo tale da affascinare e attrarre i cosiddetti *foreign fighters,* ma anche a diffondere un'immagine distorta dell'Islam, che viene recepita da un pubblico specialmente giovanile non abituato a leggere fonti serie, ma a consumare informazioni superficiali esclusivamente attraverso i canali dei *social media*. I fatti sociali e politici ai quali stiamo assistendo in relazione agli esodi di massa convergenti soprattutto sul centro e nord dell'Europa, non possono non avere ripercussioni su educazione e formazione, e in particolar modo sull'idea di educazione interculturale o alla diversità.

Suggerisco di tenere in mente i tre fenomeni interdipendenti come sfondo che costringe o almeno aiuta a ripensare come gli sviluppi interculturali e internazionali in educazione possano e debbano confluire in un'idea aggiornata, e rivolta verso il futuro, di educazione che prepari a una cittadinanza non più circoscritta all'appartenenza nazionale, ma che dovrà necessariamente tener conto delle nuove diversità, della super-diversità.

2. Competenza alla diversità e inclusione di tutti come finalità formative

L'educazione interculturale come è stata concepita in Europa fin dalla metà degli anni 1970 (la storia dell'educazione multiculturale negli Stati Uniti, in Canada e in Australia presenta accenti in parte diversi) ha come finalità il rispetto, da parte di ognuno, delle differenze culturali e lo sviluppo della competenza interculturale. Inoltre, molti testi sull'educazione interculturale hanno insistito sul tema dell'inserimento di allievi con storie di immigrazione, e su come i sistemi scolastici debbano adattarsi a loro, facilitando la loro scolarizzazion e la convivenza fra allievi di origini diverse, valorizzando le culture 'altre'. Il tema della differenza culturale (reale,

supposta, esagerata, costruita) è stato al centro dell'elaborazione di teorie e del dibattito tra coloro che preconizzavano l'assimilazione, e coloro che invece peroravano la causa del rispetto della varietà culturale.

Non è qui il luogo per ricostruire gli stadi dello sviluppo dell'educazione interculturale (cfr. Abdallah-Pretceille, 1986; Allemann-Ghionda, 2013; 2015). Vorrei piuttosto soffermarmi qui su cosa possa significare "competenza interculturale" in un contesto altamente diversificato come quello sommariamente descritto sopra, per poi scrivere del concetto di inclusione che è strettamente legato al concetto di diversità.

2.1 Competenza interculturale o competenza alla diversità?

Esistono modelli euristici, in genere scarsamente suffragati o seguiti da ricerche empiriche, che descrivono il fenomeno della sensibilizzazione interculturale, proponendosi di sviluppare la competenza interculturale (Bennett, 2003). Pur riconoscendo il valore di tali modelli, spendibili anche in contesti didattici universitari, mi sembra che tali modelli escludano dalla loro visuale il tema della differenza socio-economica, né tanto meno contemplano il tema della super-diversità, dato che negli anni 1980-1990 non era ancora presente nella riflessione. Occorre ricordare che i primissimi modelli di sensibilizzazione interculturale sono stati prodotti negli Stati Uniti per formare i *peace corps* in vista di interventi in zone in conflitto militare. Successivamente lo sviluppo di competenze interculturali è diventato interessante per le aziende con forte presenza di personale di molteplici provenienze, specialmente se, come nel caso delle multinazionali, gli scambi internazionali richiedevano e richiedono tuttora la capacità di interagire disinvoltamente ed efficacemente in diversi contesti culturali. Infine, anche per le organizzazioni di cooperazione allo sviluppo la competenza interculturale ha rappresentato un campo di attività non trascurabile. Quanto alla scuola, la competenza interculturale è stata vista come competenza da acquisire in concomitanza con lo studio delle lingue straniere (Byram, 1997). Tutti questi campi di attività presuppongono delle clientele relativamente circoscritte quanto a livello di formazione e status socio-economico.

Alla luce della super-diversità e dei notevoli cambiamenti socio-demografici ai quali stiamo assistendo in molti Paesi, una concezione allargata della competenza interculturale e alla diversità potrebbe essere ridefinita includendo i seguenti elementi. La comunicazione interculturale e alla diversità è un insieme di conoscenze e di capacità affettive e comunicative che mettono la persona in grado di:

– prendere atto di comportamenti di persone percepite come 'diverse', elaborando tali differenze come espressioni *forse* di specificità socioculturali, viste però non come dati di fatto statici, ma come risultati di determinate storie, socializzazioni, biografie; non come entità ontologiche, ma come costruzioni sociali;

– distinguere gli aspetti socio-culturali da quelli socio-economici, affinché non tutto ciò che appare diverso venga ricondotto a presunte differenze culturali;
– riflettere su perché un determinato comportamento, magari osservabile in determinati gruppi etnici e/o ambienti sociali, causa irritazione o sensazioni di estraneità, e cercare di decostruire tali sentimenti;
– comportarsi in modo che la differenza percepita come culturale o, più genericamente, il malinteso non diventi conflitto;
– verbalizzare eventuali malintesi o situazioni ambigue (metacomunicazione).

Salta all'occhio che tali capacità e competenze sono alquanto sofisticate. Presuppongono una personalità equilibrata e capacità analitiche, probabilmente anche un livello piuttosto alto di formazione e di facoltà verbali, in molti casi anche competenze linguistiche al di là della propria lingua materna. Tali competenze possono essere sviluppate a partire dal momento in cui la persona è disposta a mettere in discussione il proprio etnocentrismo e sociocentrismo. Ma l'educazione può certo contribuire a indurre tale messa in discussione.

A differenza dei modelli tradizionali di sviluppo della competenza interculturale, che prescindono spesso dalla dimensione della ineguaglianza sociale, nell'abbozzo di definizione qui presentato l'ineguaglianza sociale è invece molto importante. Se si tace questo aspetto, le attività di formazione alla competenza interculturale di insegnanti, operatori sociali, medici, personale paramedico e altri, rischiano di rafforzare la convinzione che 'esistono' differenze culturali spesso insormontabili, e rafforzano quindi stereotipi invece di formare alla consapevolezza degli stereotipi stessi. Se invece si imposta la formazione su un concetto allargato di diversità, incoraggiando una riflessione sul proprio etnocentrismo e sociocentrismo, la sensibilità e competenza abbraccerà molti aspetti della diversità.

Tenuto conto della super-diversità che si manifesta sempre più evidentemente nei Paesi con forte afflusso di nuovi immigrati, assumono crescente importanza le questioni di genere (uguaglianza donne-uomini), dei diritti dei bambini, della diversità di vedute sulle possibili forme di governo, e infine la questione della pluralità religiosa.

2.2 Educazione inclusiva

Il dibattito teorico sull'educazione interculturale si è gradualmente evoluto in direzione di una visione diversificata e più inclusiva rispetto ai primi passi. Nei primi anni si trattava di dimostrare la legittimità e la rispettabilità di culture percepite come 'altre' rispetto alla cultura dominante in un determinato Paese e sistema educativo. Soprattutto le culture dei migranti e delle minorità etniche rappresentavano l'alterità. Contrariamente alle intenzioni, ne derivava facilmente il rischio di ridurre i migranti e le minorità etniche (o linguistiche o religiose) alla loro presunta alterità, solidificando così le differenze e gli squilibri di potere. Negli anni 1990 emerge sul piano

internazionale il concetto di inclusione. Prima la dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), poi le linee direttive dell'UNESCO (2009) per mettere in atto l'educazione inclusiva hanno messo i sistemi educativi di tutto il mondo davanti al compito di includere tutti gli allievi indipendentemente dalla loro origine sociale e da ogni altro elemento fino allora definito come componente della diversità umana. In tempi odierni appare inadeguata qualsiasi definizione di educazione interculturale o di educazione alla diversità che sia dissociata dall'idea dell'inclusione. Ciò implica però che le strutture stesse dei sistemi formativi vengano trasformate in strutture inclusive, laddove questa trasformazione non sia stata ancora compiuta.

3. Le religioni e l'educazione formale

3.1 Educazione interculturale o alla diversità: quale ruolo per le religioni?

Fino a tempi recenti, nelle introduzioni all'educazione interculturale specialmente di lingua tedesca e francese si parlava poco della diversità religiosa. Nel discorso germanofono questo sembra essere un argomento specifico per la filosofia, lo studio comparato delle religioni, in qualche caso per la pedagogia religiosa (in tedesco: *Religionspädagogik*). Nel discorso francese prevale il concetto di laicità, e comunque l'educazione interculturale o alla diversità è passata in secondo piano da ormai molti anni. Eppure, l'appartenenza religiosa diventa sempre più un elemento visibile nelle società contraddistinte da super-diversità. Specialmente laddove la popolazione di fede islamica è numericamente consistente, come in Francia, Germania e Inghilterra, il fenomeno della pluralità religiosa è tutt'altro che ignorato in politica e nei *media*. Nelle società secolarizzate, diverse forme di appartenenza religiosa o di spiritualità, come alternative alle chiese tradizionali e ufficiali, sembrano esercitare un'attrattiva crescente su buon numero di persone; tanto che se si parla di diversità o super-diversità, è ormai impossibile ignorare queste tendenze. Chi dice pluralità delle culture o *different beliefs*, espressione spesso usata nella letteratura anglo-americana, intende e include anche la pluralità delle credenze religiose e delle forme di spiritualità e la loro negazione, quindi: agnosticismo, materialismo, ateismo. Non è possibile non avere una fede o una ideologia, così come non è possibile non comunicare (cfr. Watzlawick *et al*., 1967). Gli influssi religiosi partecipano sempre alla formazione e trasformazione delle culture, anche se una persona si definisce agnostica o atea o eclettica o sincretica. Chi si appoggia a una o l'altra fede (o dichiara di rifiutare ogni appartenenza) ha compiuto o sta ancora compiendo una riflessione sul fenomeno della religiosità.

Anche i sistemi scolastici nella nostra era secolare, compresi quelli situati in nazioni nelle quali il principio della laicità costituisce un pilastro fondamentale dell'idea di educazione e formazione, adottano strategie per

definire il modo di posizionare la religione o le religioni nel currriculum della scuola.

Il fatto che nella letteratura sull'educazione interculturale o alla diversità si parli relativamente poco di tale argomento ha certo a che fare con il carattere molto delicato della questione, che suscita emozioni spesso quasi incontrollabili. Tuttavia, appare oggi – anche in relazione ai nuovi flussi migratori e alla super-diversità che essi accentuano – chiedersi quale contributo un'attenzione meno distratta e meno settaria alle religioni possa dare a rendere l'educazione / la formazione più adeguata alle esigenze dei nostri tempi: «[...] there does seem to be something about religion, of all 'cultural' characteristics, that poses a challenge to the concept of social diversity and to education itself» (Hewitt, 2007: 50).

Il concetto di pluralizzazione del fenomeno religioso sembra affiancare gradualmente la secolarizzazione spinta che ha caratterizzato molte società occidentali; mentre si assiste, peraltro, alla tendenza opposta (cioè la condanna del pluralismo religioso) in molte società non occidentali, in parte del mondo islamico.

3.2 La pluralità delle religioni nell'educazione formale: quattro modelli

Senza pretesa di completezza, si presentano qui quattro modelli secondo cui i sistemi educativi si rapportano alla pluralità delle religioni.

Modello A: Insegnamento confessionale di una religione

L'insegnamento confessionale si basa sull'idea implicita che solo una religione, cioè quella ufficiale oppure prevalente o privilegiata in un determinato Stato, è quella vera e giusta. Possono essere anche due varianti di una stessa religione, ad esempio in Germania quella evangelica (luterana) e quella cattolica. In questo modello, le altre religioni sono escluse dall'insegnamento oppure se ne parla, ma tracciando implicitamente una linea di demarcazione tra il giusto e il non giusto. Tale strategia è attuata in molti Paesi del mondo, non solo in Occidente. Ha ripercussioni non trascurabili sulla visione del mondo degli educandi e degli adulti, ma diverse a seconda che prevalga uno spirito piuttosto ecumenico e tollerante, oppure uno spirito chiaramente escludente. L'insegnamento religioso confessionale può essere fondato, a seconda dei Paesi, su diversi tipi di contratti o concordati o altre normative tra Stato e Chiesa (o il suo equivalente in religioni altre da quelle cristiane). Tali accordi possono essere stabili per un lungo arco di tempo, oppure cambiare a seconda delle vicissitudini politiche, come nel caso di Singapore (Bakar, 2009).

Modello B: Laicismo

Il laicismo implica la totale separazione tra Stato e Chiesa (o istituzioni analoghe). Si tratta di una conseguenza del processo di secolarizzazione, in Francia risalente alla Rivoluzione del 1789 e sancita da una legge risalente

al 1905. Nei Paesi che si appoggiano sul modello francese, qualsiasi insegnamento religioso è bandito dalla scuola pubblica. Nel caso francese, le scuole pubbliche lasciano mezza giornata alla settimana libera da lezioni, per consentire agli allievi di seguire corsi di catechismo o altri insegnamenti religiosi. Sempre nella scuola pubblica francese, il divieto di esibire simboli religiosi sottolinea il laicismo dell'insegnamento pubblico. Seguendo questo esempio, anche in altri Paesi si sono svolte accese discussioni politiche circa l'opportunità e la liceità o meno di esibire o di permettere o di vietare l'uso di simboli religiosi quali il velo per le donne (allieve o insegnanti) o il crocifisso.

Modello C: Pluralismo informativo e pluralismo confessionale

Il pluralismo è il principio sul quale si basa l'inclusione della pluralità delle religioni in un determinato sistema formativo. Ne derivano strategie che permettono di rendere percepibili e accessibili i saperi inerenti più di una religione. Nel modello pluralistico si possono distinguere due varianti.

Nella variante *pluralistica informativa* tutti gli allievi o studenti ricevono un insegnamento che fa conoscere loro un certo numero di religioni, scelte ad esempio in base al criterio delle grandi religioni monoteiste oppure in base al criterio della maggiore diffusione di determinate religioni in un dato Paese. L'obiettivo non è quello di indirizzare gli allievi verso una determinata fede né di rafforzare la stessa, bensì quello di informare; si tratta quindi di un elemento del curriculum dell'educazione. Questa modalità viene praticata (sebbene non su scala generalizzata) in Canada e negli Stati Uniti ed è nota come "*enseignement culturel des religions*" oppure "*teaching about religion*" (Ouellet 2000). Un equivalente di questo approccio è il concetto tedesco di "*profane* Religionspädagogik" (pedagogia religiosa profana) (Zillessen & Beuscher, 1998). Indipendentemente dal fatto che una classe o scuola venga frequentata da allievi di fedi religiose diverse (compresi quelli che non professano alcuna religione), si tratta di una pedagogia inclusiva; l'insegnamento non viene infatti impartito in gruppi separati, ma a tutta la classe; a meno che i genitori non siano in disaccordo con questa forma laica o scientifica, storico-sociologica, di insegnare le religioni.

La seconda variante si può definire *pluralismo religioso confessionale*. In questo caso l'obiettivo è l'istruzione religiosa non solo in senso informativo, ma per inculcare e rafforzare la fede. In un determinato Paese coesistono scuole esplicitamente affiliate ad una specifica religione. In questa modalità rientrano le *faith schools* inglesi, pubbliche oppure private, sovvenzionate con mezzi pubblici (Ouellet, 2000: 37). Ogni *faith school* raggruppa allievi di un'unica religione. In questo modello il sistema di educazione nazionale esercita una forma di supervisione. Strategie simili si incontrano in alcuni sistemi educativi asiatici, ad esempio in India (Joshee & Sihra, 2009). Una forma blanda di questa modalità pluralistica confessionale è l'insegnamento dell'Islam quale viene praticato in alcuni sistemi educativi occidentali, ad esempio in alcuni *Bundesländer* della Germania. Sia nel Regno Unito

sia in Germania la supervisione dell'istituzione pubblica è pensata evidentemente per prevenire tendenze fondamentaliste. Il pluralismo religioso confessionale può essere considerato come pedagogia esclusiva, dato che l'insegnamento viene impartito a gruppi di allievi non misti, bensì generalmente omogenei e separati, essendo l'obiettivo il rafforzamento della fede.

Modello D: Insegnamento dell'etica

In alcune nazioni e in alcuni *Bundesländer* tedeschi il dilemma della scelta di una o più religioni viene aggirato, se non sciolto, proponendo sulla base di principi etici dichiarati universali (ad esempio i diritti umani), un insegnamento dell'etica (Soeffner & Matter, 2009). Nel definire principi etici universali e le regole di comportamento che ne conseguono, occorre riflettere su quanto universali siano i principi dichiarati tali. Se tutto ciò che viene attribuito all'idea dei diritti umani è patrimonio comune della tradizione giudeo-cristiana e occidentale, altre tradizioni, ad esempio quella islamica o quella induista, possono esprimere idee diverse oppure incoraggiare o prescrivere regole e comportamenti in contraddizione con quanto ritenuto non negoziabile in occidente. La filosofa sociale nordamericana Amy Gutmann discute la questione di come accordarsi su un'etica universalmente riconosciuta e propone il metodo dell'"universalismo deliberativo" (Gutmann, 1995).

Le strategie dei sistemi formativi rispetto all'insegnamento e alla visibilità delle religioni si basano su filosofie universalistiche o particolaristiche, escludenti o inclusive, derivanti dalla cooperazione tra Stato e Chiesa(e) o comunità religiose altrimenti definite, oppure sulla separazione tra queste e lo Stato. I quattro modelli descritti rappresentano una estrema semplificazione. Le variazioni sono infinite e rispecchiano le storie, le vicissitudini politiche, la diversificazione delle popolazioni in ogni Paese. Nell'Europa occidentale, gli estremi opposti sono rappresentati dalla Francia (laicità pressoché senza compromessi nella scuola pubblica repubblicana) e dal Regno Unito (pluralismo confessionale avallato, anzi voluto dallo Stato) (Meer *et al*., 2009). Non è un caso che tale studio comparativo esamini il trattamento degli allievi islamici e dell'insegnamento dell'Islam nelle scuole francesi e inglesi. Molti conflitti, dal divieto di indossare il velo fino alla paura di attacchi terroristici e di attività antidemocratiche e fondamentaliste in Inghilterra e in altri Paesi catturano l'attenzione dei politici dell'educazione a partire dagli anni 1980. Si assiste attualmente ad un rinnovato interesse, nel dibattito politico e nei *media*, per la questione della pluralità delle religioni. Secondo Roger Hewitt (2007), una spiegazione sociologica per questa tendenza sarebbe il fallimento delle ideologie positiviste e materialiste. A fronte delle insicurezze che minacciano l'umanità (ad esempio catastrofi naturali dovute al riscaldamento climatico) Hewitt pronostica un'ulteriore crescita dell'attrattiva verso forme modernizzate, o interpretate individualmente, di religiosità o di spiritualità. Il fatto che nella nostra epoca dominata dall'individualismo e dall'ecletticismo le chiese tradizio-

nali risultino poco attraenti per una parte della popolazione interessata alla religiosità, non significa che il bisogno di trascendentalità, laddove si manifesta, non sia da prendere sul serio.

È evidente che alla luce della nuova super-diversità le quattro modalità (e molte altre) di considerare e praticare l'insegnamento della religione o delle religioni nei sistemi formativi dei Paesi di immigrazione assumono un'importanza crescente, ed è necessario valutare quali modelli siano più propensi al dialogo interreligioso. Escludere totalmente l'insegnamento della religione o delle religioni dalla formazione durante l'obbligo scolastico, ma anche negli studi secondari superiori, non solo favorisce l'ignoranza: non sempre è possibile contare su un'azione complementare da parte delle famiglie o da associazioni. Dall'ignoranza, poi, nascono i pregiudizi, e questi a loro volta possono non rimanere allo stato latente o solo verbale, ma possono anzi sfociare in violenza. Tale ignoranza del fenomeno religioso, in combinazione con l'esclusione sociale oppure con la mancanza di ideali e prospettive, può rendere i giovani facili prede di sette o di gruppi militanti che agiscono in nome di un fondamentalismo religioso distruttivo come quello al quale stiamo assistendo.

Indipendentemente dall'atteggiamento personale, appare oggi necessario per i pedagogisti (nella ricerca teorica ed empirica, nell'insegnamento universitario) e per i pedagoghi (insegnanti, educatori) occuparsi della questione della presenza di molte religioni e di varie forme di religiosità e di spiritualità nella società diversificate ad alto tasso di immigrazione. Allievi o studenti e genitori rappresentano tale pluralità, e la esprimono talvolta nelle loro aspettative, nei loro comportamenti e nei loro rifiuti. Se esistono saperi culturali sulle religioni, la persona che, in ambito educativo, si trova ad avere a che fare con una pluralità di religioni sarà in grado di prendere atto di sentimenti, motivi, azioni 'diverse' superando i propri pregiudizi e mettendo da parte le proprie certezze; o perlomeno sarà cosciente della propria prevenzione e del proprio sapere incompleto e frammentario. Gli allievi o studenti hanno diritto a una formazione che trasmetta loro il fenomeno religioso (compreso il rifiuto delle religioni e la critica alle chiese o istituzioni analoghe) nella pluralità e complessità che lo caratterizza. In questo modo, possono riflettere sui propri atteggiamenti e sui propri pregiudizi. Possono capire meglio i motivi religiosi (o pseudoreligiosi) di processi politici; possono acquisire i saperi e gli strumenti per partecipare a decisioni da prendere democraticamente. I saperi sulle religioni sono indispensabili per capire molte manifestazioni culturali, dall'architettura alla pittura e alla musica, fino ad arrivare alle conseguenze socioculturali delle norme religiose, ma anche dell'interpretazione errata (basata sulla non lettura e scarsa comprensione) delle norme stesse. Aumentare i saperi sulle religioni può aiutare a superare pregiudizi su determinati gruppi etnici.

Perciò un'educazione interculturale o alla diversità che non voglia rimanere chiusa nella realtà nazionale di un Paese e che vada al di là della contrapposizione o del dialogo tra immigrati portatori di culture considerate come diverse e aborigeni della società di accoglienza, fa bene ad aprirsi alla

pluralità del fenomeno religioso. Non si risolveranno così i problemi e i conflitti sociali che si manifestano nelle società plurali: pregiudizi, fondamentalismi di varia origine, violenza. Nell'educazione formale, però (senza escludere la formazione terziaria), i giovanissimi e i giovani possono ricevere una preparazione che li metta in grado di decodificare e capire molti aspetti della diversità, compresi gli aspetti ideologici.

I saperi sulle religioni appaiono oggi indispensabili per capire molti fenomeni culturali che appaiono a volte in opposizione, e che generano comunque irritazione reciproca. Basti citare le opinioni diverse sulla uguaglianza tra uomini e donne o su come definire il potere giudiziario o la stessa democrazia. Si può ipotizzare che il fondamentalismo possa attecchire meno bene se i giovani sono formati correttamente sui principi delle religioni presenti nelle società estremamente diversificate. Le componenti religiose di determinati conflitti politici non possono neppure essere immaginate se l'insegnamento religioso si limita all'istruzione e al rafforzamento di un'unica fede, in contrapposizione con tutte le altre. Al contrario, una formazione al pluralismo che includa il fatto religioso, i fenomeni religiosi, rende più forti e liberi, emancipa da costrizioni ideologiche e giova alla democrazia. Il che non esclude, s'intende, che la singola persona possa professare una fede.

Perciò trasmettere saperi sulle religioni non può essere monopolio dell'insegnamento religioso, ma deve essere parte integrante del curriculum della formazione generale, anche nei sistemi scolastici basati sulla rigida separazione tra Stato e Chiesa(e).

4. Educazione alla cittadinanza e nuove diversità: prospettive e necessari approfondimenti

Si può ipotizzare una forma aggiornata di educazione alla diversità che educhi nella prospettiva di cittadinanza globale. Naturalmente siamo ben lontani dal concetto di educazione interculturale introdotto verso la metà degli anni 1970 (Abdallah-Pretceille, 1986) e dai malintesi da esso prodotti, per non parlare della scarsa risonanza e ricaduta che l'educazione interculturale ha avuto nelle politiche reali dei sistemi educativi e nelle prassi quotidiane: senza voler sminuire i meriti dei numerosi insegnanti che si sono premurati di interpretare didatticamente l'educazione interculturale e il rispetto della diversità nel loro insegnamento quotidiano. Vari sistemi educativi dell'Europa occidentale hanno sostituito il concetto di educazione interculturale, che pure era apparso fugacemente nei programmi della scuola dell'obbligo, con quello più largo di educazione alla diversità. Quasi ovunque si tratta non di una materia, bensì di un'idea che deve attraversare tutto il curricolo, manifestandosi in quelle materie che più si prestano.

Ma ricordando quanto descritto nella prima parte di questo contributo, per formare dei futuri cittadini aperti alla super-diversità e potenzialmente capaci di interagire con il mondo, trascendendo i condizionamenti del

proprio ecosistema locale e nazionale, ci vuole di più. Oltre alla tematica della pluralità religiosa e dell'educazione inclusiva (piuttosto che esclusiva e segregante), restano almeno due questioni su cui la riflessione si è iniziata, ma permette e richiede ancora approfondimenti.

4.1 Diverse origini sociali, diversi capitali culturali

Con l'espansione della formazione avvenuta, nei Paesi industrializzati e poi post-industriali, a partire dagli anni 1960, e con le successive ondate migratorie e stratificazioni e complessità che queste hanno aggiunto alle società già stratificate, accedono all'educazione formale (dall'educazione pre-scolastica alla formazione terziaria) persone dai molteplici orizzonti di provenienza e dalle più disparate aspirazioni. Non viviamo più nell'epoca in cui accedevano all'università solo o prevalentemente piccoli gruppi di giovanotti di buona famiglia destinati a professioni altamente prestigiose. Chi insegna, a qualunque livello si situi, deve tener ben presente l'amplissimo ventaglio di capitali culturali con i quali interagisce. Ciò concerne le aspettative di chi è lì per studiare, e obbliga i docenti a pensare più flessibilmente, adottando atteggiamenti di tolleranza dell'ambiguità. I curriculi devono o dovrebbero rispecchiare i continui cambiamenti sociali e culturali, ma spesso non lo fanno. Ecco una sfida importante per chi redige i programmi di studio per tutti i livelli dell'educazione formale, ma anche per i singoli docenti che si trovano a dover tradurre didatticamente tali programmi. Si pensi ad esempio alla pluralità delle lingue: da un lato l'esigenza di formare tutti al plurilinguismo in vista della futura entrata in un mercato del lavoro che sempre meno si accontenta di persone monolingui. E si pensi al plurilinguismo naturale degli allievi provenienti da duecento e più nazioni (tante ce ne sono sul pianeta, e molte di esse sono plurilingui), il cui diritto è di poter essere formati 'anche' nella loro lingua di origine. Alcuni sistemi educativi possono farlo perché le leggi glielo consentono, anzi glielo impongono, come è il caso del Canada e della Svezia.

Non serve qui difendersi dicendo che sono sfide impossibili. Più utile e promettente è addentrarsi nell'evidenza prodotta da ricerche comparate su esempi di politiche e di 'buone pratiche'.

4.2 Diversità, internazionalizzazione e formazione universitaria

Infine, l'educazione alla diversità, all'interculturalità e alla cittadinanza globale concerne tutte le discipline della formazione terziaria. L'internazionalizzazione della formazione terziaria (Allemann-Ghionda, 2014) implica tra molti altri elementi anche quello di trasformare i curricoli, al fine di rendere i futuri professionisti (medici, giuristi, insegnanti, altri) capaci di acquisire competenza alla diversità, per poter agire e interagire nel mondo della super-diversità.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Institut national de recherche pédagogique & Publications de la Sorbonne.

Allemann-Ghionda, C. (2013), *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven,* Paderborn: Schöningh.

Ead., C. (2014), "Internationalisierung und Diversität in der Hochschule: Zum Wandel von Diskurs und Praxis", in *Zeitschrift für Pädagogik*, Anno 60, n. 5: pp. 668-680.

Ead., C. (2015), "Dealing with Diversity in Education: A Critical View on Goals and Outcomes", in T. Matejskova & M. Antonsich (Eds.), *Governing through Diversity. Migration Societies in Post-Multiculturalist Times,* London:Palgrave Macmillan, pp. 125-142.

Bakar, M. A. (2009), "Islamic religious education and Muslim religiosity in Singapore", in J.A. Banks (Ed.), *The International Routledge Companion to Multicultural Education,* New York & London: Routledge, pp. 437-448.

Bennett, J. M. (2003), "Turning Frogs into Interculturalists: A student-centered developmental approach to teaching intercultural competence", in N.A. Boyacigiller, R.A. Goodman & M.E. Phillips, M. E. (Eds.), *Crossing Cultures. Insights from Master Teachers,* New York & London: Routledge, pp. 157-170.

Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006), "Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation", in *Applied Psychology: An International Review*, Anno 55, n. 3, pp. 303-332.

Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence,* Clevedon: Multilingual Matters.

Gutmann, A. (1995), "Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik", in *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Anno 43, n. 2, pp. 273-305.

Hewitt, R. (2007), "Governing Religious and Value Diversity in European Urban Spaces", in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Anno 10, n. 1, pp. 49-60.

Joshee, R., & Sihra, K. (2009), "Religion, culture, language, and education in India", in J.A. Banks (Ed.), *The International Routledge Companion to Multicultural Education,* New York & London: Routledge, pp. 425-436.

Meer, N., Sala Pala, V., Modood, T., & Simon, P. (2009), "Cultural diversity, Muslims, and education in France and England: Two contrasting models in Western Europe", in J.A. Banks (Ed.), *The International Routledge Companion to Multicultural Education*, New York & London: Routledge, pp. 413-424.

Ouellet, F. (2000), *L'enseignement culturel des religions: Le débat*, Sherbrooke: Editions du CRP, Faculté d'éducation.

Soeffner, H.G., & Matter, C. (2009), "Religion", in S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Eds.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft,* Weinheim & Basel: Beltz, pp. 744-757.

UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, Spain: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization and Ministry of Education and Science.

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education,* Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Vertovec, S. (2007), "Super-diversity and its implications", in *Ethnic and Racial Studies*, Anno 29, n. 6, pp. 1024-1054.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967), *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes,* New York: Norton.

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