

Pandoracampus è una piattaforma di e-learning che offre a studenti e professori nuovi strumenti di lavoro. Su computer e dispositivi mobili, Pandoracampus propone il **testo completo** del manuale insieme a **servizi interattivi** per lo studio e la didattica, eventualmente completati da **risorse integrative** per verificare l'apprendimento, approfondire, fare lezione.

A completamento dell'edizione a stampa, questo testo include l'**accesso gratuito per 12 mesi** all'edizione digitale e a quanto la accompagna.

> **Come accede chi insegna:**

- Collegati all'indirizzo **www.pandoracampus.it/professori**

> **Come accede chi studia:**

- Scopri il codice contenuto in questa pagina grattandone la superficie
- Collegati all'indirizzo **www.pandoracampus.it**
- Inserisci con precisione il codice nel campo *Codice di attivazione* in alto a destra e segui le istruzioni per accedere al manuale

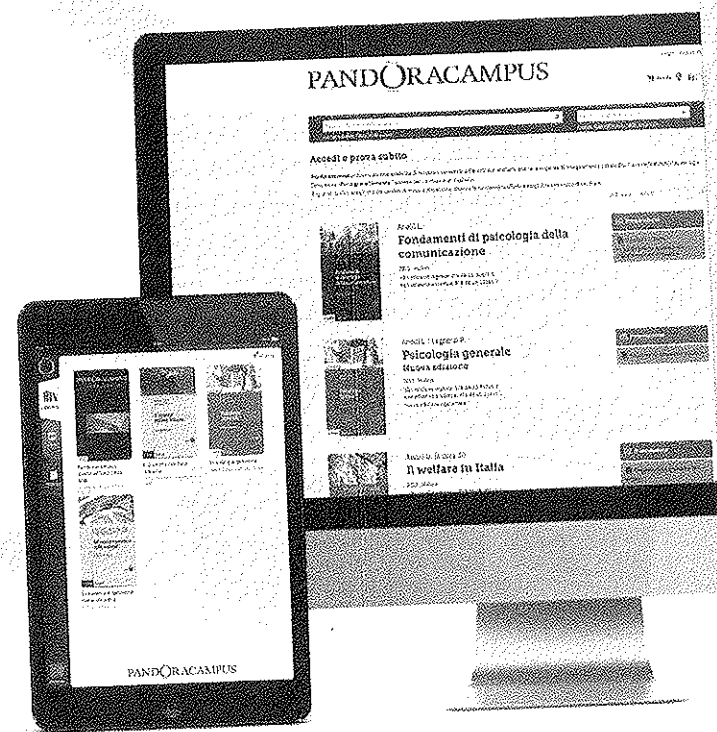
Verifica attentamente l'integrità dell'etichetta.

Queste modalità di accesso sono individuali e riservate alle persone fisiche; biblioteche e università possono scrivere a **info@pandoracampus.it**.

L'accesso è soggetto alle condizioni della licenza d'uso.

Ulteriori informazioni nell'help: **https://www.pandoracampus.it/help**

Portera A.



organizzarsi
studiare
verificare
confrontarsi
approfondire

> Per chi studia:

- tutto il testo e molto di più, su computer e dispositivi mobili;
- la possibilità di leggere, evidenziare, prendere appunti, fare ricerche e ascoltare una lettura ad alta voce del testo;
- strumenti per organizzare lo studio e programmare l'esame, creando tra l'altro un calendario con gli obiettivi da raggiungere;
- dove previsti, materiali per approfondire e verificare l'apprendimento, insieme a contenuti attivi come link, glossari e flashcard, video, cronologie, mappe e grafici con i quali interagire;

Course page for "Le ragioni dell'intervento pubblico". The page includes a table of contents and a line graph titled "Reddito complessivo (M€)". The graph shows a fluctuating trend over time, with a peak around 2008 and a subsequent decline.

Course page for "La partecipazione politica". It features a video player showing a group of people in a meeting. Below the video is a list of social types: "società di cacciatori e raccoglitori, società di coltivatori o di pastori, società di agricoltori, società agrarie dell'antichità greco-romana, società feudale".

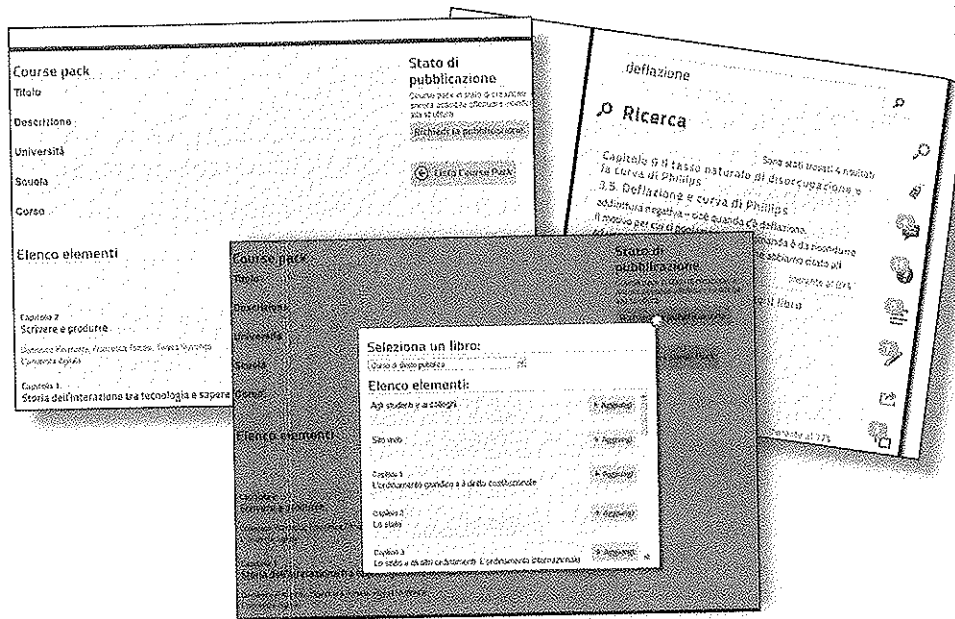
Course page for "Psicologia generale - Emozioni e affetti". It includes a diagram of a human brain with various regions labeled. To the left, there is a snippet of a news article dated "19/4/giugno" titled "La scelta di aggredire risponde a ragioni...".

- l'opportunità di confrontarsi e interagire con chi sta studiando lo stesso manuale e – quando disponibile – con un tutor al quale fare domande;
- una piattaforma accessibile anche agli studenti con disabilità visive e dislessia.

Platform interface for PANDORACAMPUS. It shows a calendar for June 2015, a course page for "Diritto costituzionale" (Seconda edizione), and a "Domande" (Questions) section with text and checkboxes.

> Per chi insegna:

- un'opzione in più da offrire agli studenti, con formule d'accesso flessibili e convenienti;
- contenuti e servizi per la lezione e la didattica;
- la possibilità di creare un'area dedicata al proprio corso, per verifiche e approfondimenti;
- l'opportunità di personalizzare le proprie scelte attraverso i coursepacks.






AGOSTINO PORTERA

Educazione
e pedagogia
interculturale

il Mulino



I lettori che desiderano informarsi sui libri e sull'insieme
delle attività della Società editrice il Mulino possono con-
sultare il sito Internet:

www.mulino.it

Indice

Introduzione	11
<hr/>	
I. Globalizzazioni, interdipendenze e società multiculturali	17
1. Mutamenti economici e sociali	17
2. Ecologia e ambiente	20
3. <i>Homo migrans</i>	23
4. Migrazione italiana	25
5. Scuola multicolore e multiculturale	27
<hr/>	
II. Mutamenti culturali	33
1. Modernità liquida	33
2. Comunicazione	34
3. Neoliberalismo	37
4. Identità	40
5. Educazione e istruzione	42
<hr/>	
III. Risposte pedagogiche: ricominciare dall'educazione	45
1. Dall'educabilità all'educazione	45
2. Elementi costitutivi della pedagogia	49
3. Bisogno di educazione e di pedagogia	57
<hr/>	
IV. Pedagogia e società complessa	61
1. Concetto di ordine in educazione	61

ISBN 978-88-15-29891-1

Copyright © 2022 by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito www.mulino.it/fotocopie

Redazione e produzione: Edimill srl - www.edimill.it

2. Crisi dell'ordine e crisi dell'educazione	63
3. Crisi delle scienze umane	65
4. Risposte pedagogiche	68
5. Personalismo pedagogico	72
<hr/>	
V. Educazione e pedagogia interculturale	77
1. Modelli di incontro e scontro fra esseri umani	77
2. Approccio interculturale come rivoluzione pedagogica	82
3. Educazione interculturale in Italia e nel mondo	83
4. Significato semantico: meta, multi, trans e intercultura	94
5. Bisogno di chiarificazione terminologica e concettuale	99
<hr/>	
VI. Educazione interculturale nella pratica	103
1. Nuove sfide educative	103
2. Bisogno di competenze interculturali	111
3. Interventi interculturali nella scuola	117
4. Educazione interculturale alla cittadinanza democratica	137
5. Mediazione interculturale	149
<hr/>	
Conclusioni	167
<hr/>	
Riferimenti bibliografici	177
<hr/>	
Indice analitico	199

Introduzione

Il mondo in cui viviamo è drasticamente cambiato. Oggi, l'intera umanità si trova a far fronte a mutamenti molteplici, complessi e interdipendenti sui piani locale, regionale, nazionale e globale. Tutti i settori della vita sono divenuti fluidi. Viviamo nell'epoca della *nowist culture* e della *hurried culture* [Bertman 1998], della ricerca (ossessiva) di qualcosa di nuovo, della rinegoziazione del significato o dei riferimenti fondamentali. L'attuale *società dei consumatori* liquido-moderna è abitata dal passaggio dal tempo lineare al *pointillist time* «frammentato in una moltitudine di particelle separate, ciascuna ridotta a un punto che si avvicina sempre più all'idealizzazione geometrica dell'assenza di dimensione» [Bauman 2016, 21]. Sempre più si attesta l'avvento di «nuovi miti» che generano idee semplici «che sono comode, non danno problemi, facilitano il giudizio, in una parola ci rassicurano» [Galimberti 2009, 11]. Da ciò scaturiscono sfide che implicano non solo opportunità, ma anche rischi e crisi in vari settori (di natura politica, sociale, economica, tecnologica, ambientale, culturale), interconnessi fra loro, che esigono analisi e soluzioni multiprospettiche e multifattoriali.

Fra gli aspetti positivi di tali cambiamenti vi è soprattutto la diffusione di sistemi di vita e di governo democratici, nonché la crescita di benessere e ricchezza in molti paesi del mondo. Nel settore medico-sanitario sono state sconfitte numerose malattie, prima considerate incurabili, è aumentata l'aspettativa di vita, mentre è diminuita la mortalità infantile. Inoltre, sul piano culturale, con la nascita di società multiethniche e multiculturali, sono cresciute la mobilità umana e le relative occasioni per conoscere, esplorare,

sperimentare, confrontare. D'altro canto, l'avvento della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria ha generato una crescente attenzione agli aspetti economici, politici e tecnologici, a scapito delle implicazioni socio-culturali o ambientali. Segnatamente, si assiste all'insorgere di un mercato unico su scala mondiale, alla concentrazione e internazionalizzazione di capitali e a persistenti «guerre economiche» tra stati nazionali, che hanno generato uno squilibrio di ricchezza sul piano internazionale, con conseguenze anche di natura politica e sociale [Bauman e Portera 2021]. Inoltre, il fenomeno del neoliberalismo è da considerare come una deriva verso stili di vita ostili alla persona umana, se non addirittura uno «sviluppo» verso la disumanizzazione della persona umana. Scuole e università, da spazio di educazione, cultura e organizzazione democratica, diventano sempre più luoghi di *performance and efficiency* [Giroux e Giroux 2006], in cui si promuovono eccessivo individualismo (perdita della capacità di percepire sé stessi come parte di un gruppo sociale con comune umanità), indifferenza (nei confronti di bisogni e sofferenze di piante, animali e altri esseri umani), competizione (a scapito della cooperazione), riduzionismo di fenomeni e problemi complessi (divenendo esperti di dettagli, incapaci di cogliere connessioni e legami), standardizzazione (poca o nessuna considerazione di differenze e disuguaglianze individuali e sociali), promozione di una cultura del «me ne frego» [cfr. Portera e Dusi 2016]. Come conseguenza, in pressoché tutti i paesi della Terra si assiste a un crescente degrado ambientale e all'aumento di conflitti sociali, nonché a turbolenze economiche dovute all'avidità e all'eccesso da parte di alcune persone o nazioni a scapito di altre.

La consapevolezza di tale scenario si trovava parzialmente riconosciuta già nel *Quadro integrato di azioni per la pace, i diritti umani e la democrazia* dell'UNESCO, redatto dai ministri dell'Istruzione degli stati membri nel 1994, e più recentemente nel Programma di attuazione internazionale per il *Decennio di educazione allo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite per il 2005-2014*. Entrambi i testi collocano l'educazione al centro delle strategie d'intervento più necessarie e urgenti da adottare. Essi individuano un approccio all'istruzione olistico, transdisciplinare e integrato, basato sui valori, che tenga conto di aspetti socioculturali, economici e ambientali, e metta al centro questioni sociopolitiche come equità, povertà, democrazia e qualità della vita [De Leo 2010]. In particolare, l'*International Implementa-*

tion Scheme [UNESCO 2005] individua tre sfere di azione per lo sviluppo sostenibile (tutte interconnesse attraverso la cultura): ambiente, società (e politica), economia. In tale modello, altamente significativo è il ruolo della comprensione interculturale e del rispetto della diversità culturale che costituiscono la base per le interconnessioni tra le varie dimensioni della sostenibilità. Per raggiungere efficacemente tali obiettivi, l'ONU, l'UNESCO e il Consiglio d'Europa da vari anni individuano l'*educazione interculturale* come la più indicata per far fronte alle suddette sfide, per promuovere equità nell'istruzione e per il pieno sviluppo di ogni essere umano, nel rispetto dei diritti umani e delle libertà personali [UNESCO 2006; Barrett *et al.* 2014; Council of Europe 2016].

Il *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity* [Council of Europe 2008], stilato dopo la consultazione di 47 stati membri, numerose comunità religiose, associazioni di migranti, organizzazioni culturali e altre organizzazioni non governative in tutta Europa, sottolinea chiaramente di andare oltre l'idea di «multiculturalismo» e fornisce indicazioni operative circa l'approccio interculturale. Nel documento si afferma che, per gestire in modo democratico la crescente diversità culturale causata dalla globalizzazione, è urgente superare una società di gruppi segregati, contrassegnata dalla coesistenza di maggioranze e minoranze, e lavorare per stabilire una «società vivace e aperta», caratterizzata dall'inclusione di tutti i cittadini residenti e dal pieno rispetto dei diritti umani. Peraltro, nel *Libro Bianco* si sostiene che un futuro comune dipende dalla promozione della comprensione reciproca attraverso la «capacità di salvaguardare e sviluppare i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto» [*ibidem*, 64]. Per gestire efficacemente la diversità culturale, l'approccio interculturale è considerato il modello di educazione più appropriato.

Purtroppo, la realtà è ancora molto diversa. Il 25 luglio del 2019 in un sito online si pubblica la notizia della morte nel Mediterraneo di 150 persone. In pochi minuti arrivano commenti che festeggiano, plaudono al naufragio, invitano i pesci a mangiare [Revelli e Telese 2019]. La realtà quotidiana è abitata da un tempo in cui sempre più pare incarnarsi «il potere impersonale del *disumano*» [Revelli 2020, 5], il valore del legame umano pare rovesciarsi in disvalore: da benevolenza (*filantropia*) diviene minaccia (*misantropia*). Il «capitalismo predatore» [Mazzeo 2019], attuato da mul-

tinazionali, che attualmente domina il mondo, agisce e controlla il mercato globale, producendo «vite di scarto», ossia bambini, giovani e persone lasciati fuori dalla vista dell'Occidente (vittime di orrori perpetrati anche con l'aiuto del mondo industrializzato, per il tramite di forniture di armi, sfruttamento delle regioni povere e delle risorse naturali).

A fronte di tali emergenze planetarie, il mondo ricco e industrializzato non può rimanere a guardare indifferente, da spettatore. Uomini e donne di buon senso (di ogni parte del globo, appartenenza politica, etnia o religione) sono chiamati ad agire da protagonisti e protagoniste, a elevare responsabilmente la propria voce, innescando un cambiamento positivo. Nel tempo del pluralismo planetario è necessario e urgente *varcare i confini*, alzando lo sguardo oltre lo steccato del proprio giardino. Donne e uomini di tutto il mondo necessitano di un sussulto di umanità: *sussiste un disperato bisogno di responsabilità e di educazione (interculturale)*.

Il presente testo si propone di tracciare i lineamenti fondanti e le opportunità d'impiego della pedagogia (interculturale) a fronte degli scenari presenti.

Il libro, suddiviso in sei capitoli, è volto a riflettere sul ruolo dell'educazione e della pedagogia (interculturale) in vista dei crescenti fenomeni di globalizzazione e pluralismo sul piano etnico e culturale. Le riflessioni centrali verteranno sulle risposte che la pedagogia può e deve fornire alle suddette sfide, nonché su come si configureranno l'educazione e l'insegnamento (per tradizione volti a veicolare lingua, valori, regole, usi e costumi nazionali) in presenza di soggetti molto diversi fra loro in ordine a provenienza geografica, lingua, religione, sistema valoriale.

Nei capitoli 1 e 2, verranno soprattutto trattati i mutamenti in seguito a globalizzazione, emergenza ambientale, nonché pluralismo politico, religioso e culturale. In particolare, saranno considerati gli aspetti positivi e negativi di tali fenomeni, nonché le ripercussioni sul piano economico, sociale e culturale. Specifica attenzione sarà rivolta al settore della comunicazione, al neoliberalismo, all'educazione e al concetto di identità.

Nel capitolo 3, si darà spazio ad alcuni elementi introduttivi e fondanti della pedagogia generale. Verranno chiariti i concetti di educabilità, educazione e pedagogia: poiché l'educazione non può essere un fatto spontaneo o istintivo, la pedagogia si configura come disciplina teorica che studia l'edu-

cazione, avvalendosi dell'apporto di tutte le altre discipline utili a elaborare un progetto educativo. Successivamente, si procederà a caratterizzare gli elementi fondanti del discorso pedagogico: finalità da raggiungere, contenuti da impiegare, metodo e mezzi idonei, ruolo, caratteristiche e rapporto delle figure contrali (educatore-educando), ambiente in cui si attua il progetto educativo. Si procederà quindi ad approfondire succintamente il discorso pedagogico, sia sotto il profilo storico sia e soprattutto tenendo conto dei cambiamenti recenti.

Nei capitoli 4 e 5, il discorso verterà sul fatto che, grazie all'apporto di organismi internazionali come l'ONU e l'UNESCO e all'impulso determinante del Consiglio d'Europa, la pedagogia negli anni Ottanta del secolo scorso è riuscita a formulare alcune risposte al disorientamento e alle crisi presenti: la visione *interculturale* dell'intervento educativo. La pedagogia interculturale rappresenta una vera rivoluzione che consente di mutare la convivenza multi-etnica e multiculturale da momento di disagio e di rischio in opportunità di crescita e arricchimento personale e collettivo. Muovendo da tale base (cap. 6) saranno quindi fornite alcune indicazioni operative concrete su come dovrebbe e potrebbe configurarsi l'intervento interculturale sia nel mondo della scuola sia nel settore lavorativo e nella società civile.

Scopo precipuo del volume è puntare l'indice sull'attualità e affermare l'urgenza della riflessione pedagogica nella presente stagione di crisi e di disorientamento. Abitiamo un tempo di «dittatura del profitto economico», che ha monopolizzato il concetto di cura, laddove predomina la medicalizzazione della condizione umana: si somministra Ritalin ai bambini in modo che «possano sorridere quando vogliono i genitori» e a cittadini licenziati si offre un'assistenza psicologica invece di un lavoro [Galimberti 2009]. Nelle società occidentali alberga un disperato bisogno di riscoprire la *cura educativa*, l'unica a mettere al centro lo sviluppo integrale e il vero benessere della persona umana nella sua interezza. Assieme alla necessaria **cura riparativa**, medica o psicoterapeutica, l'educazione (se propriamente intesa e praticata) è da comprendere come sinonimo di «prevenzione» primaria (evitare l'insorgere del disagio o della malattia), secondaria (durante il trattamento) e terziaria (dopo la guarigione per evitare ricadute). A fronte di incertezze, crisi di valori e di orientamento, occorre *riconoscere il valore dell'educazione*. «Molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero es-

sere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani», ha affermato con tenacia Neil Postman [1997, 7], riferendosi alla realtà multiculturale degli Stati Uniti. Inoltre, specie nelle università italiane, è necessario rafforzare la *pedagogia*, ancora attaccata da più fronti, tanto da rischiare la morte come disciplina autonoma (quasi scomparsa nei corsi di studio e sconosciuta nella maggior parte delle professioni). Pur essendo una delle vittime principali di cambiamenti e crisi del XXI secolo (il preconceito imperante è che l'educazione è funzionale alle dittature; in democrazia educazione pare essere sinonimo di condizionamento o manipolazione), assieme alle altre discipline umanistiche, se valorizzata e sostenuta in maniera opportuna, la pedagogia potrebbe e dovrebbe divenire fulcro di cambiamento positivo per i singoli soggetti e per l'intera umanità. Specie nelle società democratiche, industrializzate e pluralistiche, nel tempo in cui tutte le scienze umane si trovano costrette a cedere spazio e visibilità ad altre discipline maggiormente associate al profitto economico [Nussbaum 2011], è necessario e urgente ribadire la necessità di vivificare la pedagogia non solo nella teoria, mediante studi e ricerche con appropriate metodologie scientifiche, ma soprattutto nella pratica educativa e scolastica, nel mondo del lavoro, nella politica e nella società civile.

Il presente libro costituisce un modesto contributo in tale direzione. Esso è precipuamente teso a prendere per mano insegnanti, studenti, giovani ricercatori e cittadini che hanno a cuore il futuro della comune umanità e del pianeta che abitiamo, accompagnandoli nella scoperta di un settore di ricerca e d'intervento, pur se complesso e irto di insidie e trappole (tanto da esigere l'apporto interdisciplinare), altamente arricchente e stimolante.

Globalizzazioni, interdipendenze e società multiculturali

1. MUTAMENTI ECONOMICI E SOCIALI

Il terzo millennio è iniziato con dei drastici, talvolta violenti, cambiamenti che hanno investito la persona umana nella sua interezza. Gli ultimi decenni hanno confermato il verificarsi della profezia di McLuhan del 1962 inerente all'avvento del «villaggio globale»: espansione dei mezzi di comunicazione di massa, accentuate potenzialità delle tecnologie telematiche, considerevoli mutazioni a livello geopolitico e degli stati nazionali, affermazione di nuovi mercati economici. Tali cambiamenti, denominati **globalizzazione**, **new economy**, **rivoluzioni informatiche**, implicano la riduzione delle distanze geografiche, l'aumento dei legami tra le diverse aree territoriali (accelerazione, interdipendenza, imprevedibilità), maggiore mobilità, l'ampliamento e la diversificazione delle direttrici migratorie.

Lo scenario che si prefigura nel XXI secolo consente l'incontro di una pluralità di orizzonti normativi, modalità relazionali, stili di vita, valori completamente inediti. L'uomo moderno si trova a far fronte a un crescente pluralismo culturale, economico, scientifico e religioso, che implica non solo delle opportunità, ma anche gravi rischi, che necessitano di attenta valutazione anche sotto il profilo pedagogico.

Fra le **valenze positive** troviamo:

- sul *piano politico*: aumento dei sistemi di vita e di governo democratici;
- sul *piano sanitario*: sconfitta di molte malattie prima considerate incurabili, aumento dell'aspettativa di vita, diminuzione della mortalità infantile;

- sul *piano economico*: aumento di benessere e di ricchezza in molti paesi del mondo;
- sul *piano culturale*, aumento della mobilità, avvento della «società multi-etnica», e conseguenti inedite occasioni per conoscere, esplorare, sperimentare, confrontare.

In virtù del pluralismo e della complessità, l'uomo moderno può scegliere fra molteplici modalità di pensiero e di comportamento, strategie di *coping*, talvolta completamente diverse. Specialmente le nuove generazioni, i bambini e i giovani, ottengono la facoltà di mettere a confronto e verificare una pluralità di norme, idee, valori e stili educativi. Per quanto attiene al settore pedagogico le nuove tecnologie e le nuove modalità di vita consentono un positivo ripensamento dei mezzi e dei metodi più opportuni ed efficaci: pensiamo all'utilizzo didattico della televisione o del videoregistratore, alle molteplici possibilità offerte dal computer in maniera da rendere interessanti e più facilmente reperibili, comprensibili e assimilabili (utilizzando più canali di comunicazione) informazioni e contenuti di diversa natura. Non da ultimo, grazie all'attestarsi di società sempre più (di diritto o di fatto) multi-etniche e multiculturali, negli ultimi anni si è assistito a importantissimi progressi inerenti a un'educazione intesa in maniera *interculturale*.

Accanto ai suddetti vantaggi, il nuovo sviluppo è accompagnato però anche da un insieme di **aspetti problematici**. Sotto il profilo economico e commerciale, nel terzo millennio globalizzazione e mondializzazione vedono come protagonisti le superpotenze industriali, militari e satellitari contendersi mercati e profitti a scapito dei più deboli. Multinazionali e giganti economici, attraverso l'invasione dei loro prodotti in tutti gli angoli della Terra, ingenerano effetti disastrosi nei fragili tessuti economici e sociali dei paesi in via di sviluppo:

L'odierna planetarizzazione delle macroeconomie si presenta con un volto sregolato e predatore. Prevale una filosofia capitalistica cinica, indifferente e insensibile ai bisogni primari di quella metà della terra relegata a vivere con due o tre euro pro capite al giorno. È un'onda lunga [...] che allarga sempre più la forbice tra ricchi e poveri. Siamo all'orrore economico, il cui volto mostruoso sta in questa colossale ingiustizia: le povertà (destino ancora di molti) aumentano in funzione stessa della

crescita delle ricchezze (attualmente a disposizione di pochi) [Trabboni 2005, 12-13]¹.

Specie nelle società occidentali, diviene sempre più evidente il disfacimento della **società aperta** e democratica. Mentre tale crisi, nel periodo indicato da Karl Popper nel suo testo del 1944, *La società aperta e i suoi nemici*, scaturiva dalla minaccia dei regimi autoritari come la Germania nazista e l'Unione Sovietica di Stalin, oggi la minaccia più grave proverrebbe dal «fondamentalismo del mercato». Soros [1999] denuncia il prevalere della ricerca del profitto e un declino dei processi decisionali collettivi in base a un principio di «riflessività»: anziché limitarsi a rispecchiare passivamente la realtà, i mercati costruiscono la realtà che rispecchiano. Dalla presenza di un'economia globale, in mancanza di una **società globale** scaturiscono incursioni dell'economia di mercato in diversi ambiti della società civile, causando effetti «distruttivi e demoralizzanti» [*ibidem*, 33-39]. Umberto Galimberti [2009, 136] rileva una «dittatura del profitto economico», che impera su tutte le scelte del mondo contemporaneo.

Le nuove tecnologie provocano una gestione meno serena delle risorse umane: i robot sostituiscono gli operai; le macchine i controllori; gli insegnanti a distanza e i computer gli insegnanti. In poco tempo l'attività lavorativa di un soggetto (elemento fondante della sua identità) risulta essere stravolta. Il senso di legame a un'azienda, a un partito politico, a un paese, persino a un coniuge o a una famiglia, è seriamente messo in crisi. Lo stato di precarietà e di provvisorietà, l'illusione che tutto sia monetizzabile vanno a scapito della soddisfazione di alcuni **bisogni fondamentali dell'essere umano** (soprattutto quello di appartenenza) [Portera 2008, 174]. L'insicurezza professionale (paura della mobilità o del licenziamento) sfocia spesso in sovraccarico lavorativo (più straordinari, tensione, ansia, irritabilità).

Una delle conseguenze più conosciute di tale stato di cose è il **burnout**, una «corrosione dell'animo umano» [Maslach e Leiter 2000, 20], ossia una forma di esaurimento, un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo

¹ Il testo esplicita molte ripercussioni negative della globalizzazione, rilevanti sotto il profilo pedagogico.

spirito e la volontà [Halbesleben 2008]. Molto frequenti sono anche i casi di malattia a livello fisico, psichico o psicosomatico. Il pluralismo culturale, la possibilità di avere più centri di riferimento stabili e univoci inducono il soggetto a una condizione di **acentricità**, cioè di assenza di centri. Di conseguenza, si manifesta una rilevante incapacità a costruire delle gerarchie di valori: i valori sono percepiti in senso orizzontale, come se fossero tutti sullo stesso piano.

2. ECOLOGIA E AMBIENTE

All'inizio del nuovo millennio l'essere umano si trova a fronteggiare anche un'inedita crisi ecologica e ambientale. Alcuni autori considerano la diminuzione di biodiversità, la perdita e l'erosione degli ecosistemi costruiti in milioni di anni come una delle più cocenti tragedie. Edward O. Wilson [2006, 61], considerato uno dei primi teorici della **biodiversità**, riferendosi a ricerche attuate da più di 10.000 scienziati in tutto il mondo, constata che «attualmente il 51% dei rettili conosciuti, il 52% degli insetti conosciuti e il 73% delle piante da fiore conosciute sono in pericolo di estinzione, insieme a molti mammiferi, uccelli e anfibi». Qualche esempio: Haiti ha distrutto circa il 99% delle sue foreste e ha inquinato tutti i suoi corsi d'acqua; 47 delle 51 specie di anfibi note nell'isola sono in via di estinzione; il 32,5% di tutti gli anfibi è a rischio così come il 12% di rettili, il 23% dei mammiferi e la stessa percentuale di uccelli; in Cina l'80% dei 50.000 km di corsi d'acqua più grandi non può più ospitare pesci di alcun tipo; la grande barriera corallina australiana si è ridotta negli ultimi quarant'anni del 50%; il ritmo di estinzione negli ecosistemi d'acqua dolce è 100 volte più elevato di quello presente prima dell'entrata in scena di *Homo sapiens*. La causa dell'inarrestabile declino della biodiversità, spiega Wilson, è sintetizzabile in un acronimo: HIPPO, ovvero **Habitat loss** (perdita di habitat); **Invasive species** (specie aliene dannose, importate in alcune zone nelle quali ne sostituiscono altre), **Pollution** (inquinamento), **Population** (sovrappopolazione), **Overharvesting** (sfruttamento eccessivo mediante caccia, pesca e raccolta). Tutti questi fattori, che spesso si potenziano reciprocamente, sono riconducibili all'uomo.

Oggi l'umanità intera si trova a fronteggiare un drammatico e crescente **inquinamento** atmosferico, delle acque e della terra. Dati scientifici [Seinfeld e Pandis 1998] mostrano come l'inquinamento atmosferico costituisca un problema in continua ascesa, specie nelle aree urbane. Ne sono causa prevalente lo sviluppo industriale, la costituzione di agglomerati urbani sempre più estesi e l'incremento dell'emissione dei prodotti della combustione. Nonostante la causa derivi anche da eventi fisici naturali, come i terremoti e le eruzioni vulcaniche, la maggioranza degli inquinanti atmosferici conosciuti è soprattutto conseguenza di attività umane, come traffico automobilistico, industria e riscaldamento, nonché le emissioni per eventi accidentali come gli incidenti in impianti chimici o nucleari, incendi di aree boschive. Si pensi ad esempio alla **terra dei fuochi** nel Casertano in Italia, dove esponenti della criminalità organizzata hanno seppellito illegalmente rifiuti altamente inquinanti e tossici, spesso incendiati per recuperare spazio, inquinando in tal modo la terra in cui vivono loro e i loro figli, rendendola nociva e velenosa per generazioni a venire. Altro scottante problema è l'effetto serra. Il bilancio termico del pianeta Terra è governato dall'irraggiamento solare e da assorbimento e riflessione dell'energia termica da parte della superficie terrestre e dei componenti dei vari strati dell'atmosfera. I gas serra, normalmente presenti in natura, assicurano il mantenimento del livello medio di temperatura della superficie terrestre, pari a circa 15 °C. A parere di alcuni studiosi [Schwarzenbach, Gschwend e Imboden 2003] negli ultimi due secoli l'immissione in eccesso di gas serra da attività umana (specie anidride carbonica) ha causato un incremento dell'energia termica di circa 1,5 W/m², con un conseguente riscaldamento planetario di circa 0,6 °C. Negli ultimi quarant'anni l'incremento della concentrazione atmosferica di CO₂ è stato particolarmente elevato (circa il 15%). Sempre più grave risulta essere anche l'inquinamento delle acque, dovuto all'immissione nell'ambiente di rifiuti di origine urbana (cibo, detersivi, plastiche, oli minerali, asfalto), rurale (concimi, prodotti fitosanitari, antiparassitari) e industriale (metalli pesanti, cloruri). Tali rifiuti hanno recentemente formato il **Pacific Trash Vortex**, ossia il «gorgo di immondizia del Pacifico». Si tratta di un'isola di spazzatura, soprattutto plastica, creatasi a partire dagli anni Cinquanta, che ha un diametro di circa 2.500 km, una superficie di 4.909.000 km², una profondità di 30 metri e un peso di 3.500.000 tonnellate. Altro settore partico-

larmente rilevante, correlato all'inquinamento, concerne gli sprechi alimentari. Secondo dati della FAO [2014], nel tempo presente, a fronte di 870 milioni di persone che soffrono la fame, un terzo della produzione mondiale di cibo finisce nella spazzatura (l'80% ancora commestibile). Ogni anno si eliminano 1,3 miliardi di tonnellate di alimenti, per un valore di 750 miliardi di dollari; il loro smaltimento produce inquinamento: 170 milioni di tonnellate di anidride carbonica l'anno, oltre al consumo dell'acqua e al degrado del suolo. La popolazione italiana risulta particolarmente coinvolta in tale fenomeno. Ogni cittadino si disfa in media di 146 kg di cibo l'anno: si tratta soprattutto di rifiuti domestici (42%) e della ristorazione (14%), ma anche produzione (13%), trasformazione (26%) e distribuzione (5%).

Nel tempo della modernità liquida appare il *ghost of the superfluous* [Bauman e Mazzeo 2012]. Si vive una civiltà degli eccessi e dei rifiuti; una società dell'effimero, del precario e del volatile. Le culture attuali paiono basate sulla *hungry on objects*. Spinti da un'economia consumistica, la donna e l'uomo di oggi assumono sempre più atteggiamenti egoisti e materialisti.

In un mondo finito è impossibile un'economia basata sulla continua crescita (a scapito dell'ambiente e della salute di tutte le specie viventi che abitano la Terra): è insostenibile un pianeta dove per mantenere il superfluo di una specie vivente (quella umana dei paesi altamente industrializzati) si sceglie di distruggerne tante altre, animali o piante. Pierre Rabhi [2008], un contadino di origine algerina, spiega molto bene il problema dell'inquinamento correlato all'agricoltura. A suo parere la deriva è iniziata quando si è cominciato a collegare l'attività agricola con il prezzo del petrolio. Da quando il cavallo-animale è scomparso a vantaggio del cavallo-vapore si è perso l'equilibrio agricolo-pastorale che vigeva da millenni, incrementando le monoculture, l'uso di diserbanti, pesticidi, sementi non riproducibili, ecc. Il contadino, come industriale della terra confinato nella cabina del suo supertrattore, ha collocato al centro il guadagno economico a scapito della salute del suolo, delle piante e – di conseguenza – anche dell'uomo o della donna che li produce e/o li consuma.

3. HOMO MIGRANS

Il fenomeno migratorio ha da sempre caratterizzato l'esistenza umana. Fin dalla loro comparsa, circa 150.000 anni fa, i primi uomini e le prime donne (l'unica *razza* ancora esistente sulla Terra: *sapiens sapiens*) dell'Africa orientale iniziarono gradualmente a spostarsi verso le aree limitrofe, popolando l'intero pianeta in meno di 100.000 anni.

In seguito all'affermazione dell'economia di mercato, il centro del sistema migratorio internazionale divenne l'Europa, che raggiunse un ruolo politico-economico predominante a livello mondiale. Fino agli inizi del Novecento la maggior parte dei flussi di emigrazione ebbe come punto di partenza l'Europa. Le mete più ambite, prescindendo dagli spostamenti interni, furono soprattutto i «nuovi» continenti (Americhe e Australia) e le colonie d'Oltremare. I motivi degli spostamenti all'interno dell'Europa furono per lo più di natura politica, religiosa ed economica. Si pensi, ad esempio, alle migrazioni dei lavoratori polacchi e ucraini verso i centri minerari e siderurgici della Francia e della Germania occidentale; a quelle dei braccianti italiani verso la Francia e la Svizzera; dei contadini irlandesi verso l'Inghilterra. Tali spostamenti assunsero dimensioni alquanto rilevanti in seguito alla Rivoluzione industriale del XVIII secolo [Bonifazi 1998].

L'emigrazione verso i paesi del Nord Europa acquisì una notevole consistenza soprattutto dalla metà del XX secolo, anche in concomitanza con le restrittive politiche di immigrazione adottate dal Canada e dagli USA. In tale fase i flussi migratori verso l'Europa rappresentarono un importante sostegno economico e di forza lavoro per la ricostruzione dei paesi distrutti dalle due guerre mondiali: dagli anni Cinquanta agli anni Novanta l'Europa occidentale è stata meta di oltre 18 milioni di immigrati, compresi i profughi polacchi, russi e ungheresi diretti verso la Germania occidentale, i coloni francesi rientrati dall'Algeria, i lavoratori ad alta qualifica professionale, i rifugiati e i richiedenti asilo, in seguito alle crisi di stato in Ungheria (1956), Cecoslovacchia (1968), Polonia (anni Ottanta), URSS (socialismo reale e caduta del muro di Berlino, 1989) [Natale e Strozza 1997, 18-36].

Nei prossimi anni è previsto un netto incremento dei fenomeni migratori e degli incontri (reali e virtuali) fra soggetti culturalmente diversi. Dopo

lo sgretolamento dell'equilibrio bipolare sancito dalla Conferenza di Yalta (1945), si è assistito a un nuovo ordine mondiale. Negli ultimi decenni si sono registrati una dilatazione delle aree migratorie (con l'inclusione dell'Africa centrale e dell'Europa dell'Est), una minore dipendenza tra i paesi di provenienza e quelli di destinazione (dipendenza un tempo molto forte, di tipo coloniale) e l'aumento della distanza culturale tra le popolazioni interessate al fenomeno migratorio. L'avvento di un mercato unico su scala mondiale, la concentrazione e internazionalizzazione del capitale, il monopolio economico detenuto dalle multinazionali e le persistenti «guerre economiche» fra stati nazionali hanno provocato uno sbilanciamento di ricchezza sul piano internazionale, con conseguenze anche di carattere demografico, politico e sociale.

A tutto ciò si aggiungono gli squilibri demografici fra le nazioni ricche e quelle più povere. La cosiddetta seconda transizione demografica, che caratterizzerebbe i paesi postindustriali, si manifesta nell'abbassamento del livello di fecondità, nella tendenziale decrescita della popolazione e nell'aumento degli anziani, nella costituzione di «nuove» famiglie (spesso scevre di legami stabili) e nell'aumento dei flussi migratori. Nella fattispecie, il confronto tra lo sviluppo demografico dell'Europa e quello dell'Africa del Nord mostra una crescita incessante della popolazione nelle zone più povere, controbilanciata da un'allarmante riduzione delle nascite e dall'invecchiamento della popolazione nei paesi ad alto sviluppo (particolarmente in Italia). Negli ultimi quarant'anni la vita si è allungata più che nei duemila anni precedenti, e nel 2010 le persone con più di 60 anni rappresentano circa un quarto della popolazione europea, con le notevoli implicazioni che ciò comporta sul piano della ripartizione delle risorse, del funzionamento del mercato del lavoro, delle politiche sociali e della vita relazionale [Valentini 1999].

Pertanto, anche nel prossimo futuro è impensabile un arresto dei flussi migratori. Al contrario, in seguito a cambiamenti climatici e catastrofi ambientali, incessanti guerre e persecuzioni, nonché alla diminuzione della popolazione attiva locale e alla crescente richiesta di servizi da parte degli anziani nei paesi industrializzati, tali spostamenti aumenteranno, divenendo sempre più elemento costitutivo di ogni società umana. L'evoluzione dei rapporti tra singoli stati nazionali in seguito al processo di globalizzazio-

ne costituisce di certo la premessa perché il fenomeno migratorio perda la connotazione di transitorietà, di marginalità o persino di elemento «patologizzante», e sia gradualmente riconosciuto nei suoi caratteri strutturali e sistemici.

4. MIGRAZIONE ITALIANA

Per quanto concerne l'Italia, da paese prettamente di emigrazione, dagli anni Settanta in poi è divenuta territorio di immigrazione². Tale cambiamento si situa in un periodo di crisi economica dei paesi industrializzati (in seguito alla crisi del petrolio), che ha comportato un irrigidimento delle politiche d'ingresso dei paesi d'immigrazione nordeuropei.

Dal 1876 al 1915 in Italia sono stati registrati circa 14 milioni di espatri diretti soprattutto verso le Americhe, con punte massime di circa 600.000 soggetti l'anno nel periodo antecedente alla Prima guerra mondiale. A tale periodo seguì una forte diminuzione delle emigrazioni tra il 1919 e il 1940, a causa delle remore poste dal fascismo, del crollo della Borsa di Wall Street del 1929 e delle limitazioni all'immigrazione verso gli USA (*Literary Act* del 1917 e sistema delle quote dal 1929). Dal 1946 aumentarono nuovamente gli spostamenti di cittadini italiani soprattutto verso paesi nordeuropei (specie Francia, Belgio, Germania, Svizzera, Lussemburgo, Gran Bretagna), sanciti anche con accordi bilaterali (i più famosi gli *Anwerbeabkommen*, patti di reclutamento di manodopera stipulati fra il governo tedesco e quello italiano). Mentre, dagli inizi degli anni Sessanta, si impone una tendenza a spostamenti di breve periodo (pendolarismo), soprattutto verso la Germania e la Svizzera. Alla fine degli anni Sessanta lo sviluppo economico in Italia ha comportato una notevole diminuzione dei flussi in uscita, e per la prima volta il saldo migratorio nazionale è stato positivo. In tale periodo, in Italia si assiste a un graduale e significativo aumento del numero di cittadini immigrati provenienti da altri paesi [Bevilacqua, De Clementi e Franzina 2001].

Volgendo lo sguardo ai dati statistici, secondo le stime dell'ultimo *Dossier statistico* della Caritas [2021], su dati del ministero degli Interni, nell'Eu-

² Per una trattazione più approfondita cfr. Portera [2005]; Valenti [2020].

ropa allargata a 28 stati, nonostante le diminuzioni dovute alla pandemia, le persone che vivono fuori dal proprio paese di origine nel 2020 hanno raggiunto la cifra record di 280,6 milioni (+8,4 milioni rispetto all'anno precedente) ovvero il 3,6% della popolazione mondiale. In Italia i cittadini immigrati risultano essere circa 5 milioni (l'8,5% della popolazione totale, in calo del 5,1% rispetto all'anno precedente; i minori sono il 20,2%) e il nostro paese si colloca così al terzo posto nell'Unione Europea (dopo la Germania, con oltre 9 milioni, e il Regno Unito, seguito da Francia e Spagna).

Osservando da vicino la situazione italiana, i cittadini «stranieri»³ abitano soprattutto nelle regioni del Centro-Nord (in particolare Lombardia, Emilia-Romagna, Lazio e Veneto); il 34,7% possiede un diploma di scuola superiore e l'11% una laurea. Nel complesso, diminuiscono gli ingressi per motivi di lavoro, mentre aumentano quelli per motivi di asilo e protezione umanitaria. Le comunità straniere più consistenti provengono da Romania (22,7%), Albania (8,2%) e Marocco (8,1%). Rispetto alla situazione lavorativa in generale, diminuisce l'occupazione regolare mentre cresce la precarietà; cresce in modo costante il numero degli imprenditori nati all'estero. Fra i settori lavorativi, si rilevano soprattutto servizi collettivi e personali, come badanti o infermieri (26,1%; italiani: 5,6%), industria (18,1%; italiani: 20,2%), alberghiero e ristorazione (10,6%; italiani: 5,9%) e costruzioni (9,6%; italiani: 5,5%). Inoltre, persiste il fenomeno dell'*over-education* (lavoratori che svolgono attività non adeguate alla propria formazione); nel 2018 sono nati 65.444 bambini da genitori entrambi stranieri (14,9% del totale) e aumenta il numero dei matrimoni misti. La condizione di salute degli stranieri è prevalentemente buona, non sono presenti elevati tassi di «malattie esotiche»; traumatismi, in gran parte conseguenza di incidenti sul lavoro, si attestano come prima causa di ricoveri per gli uomini, mentre gravidanza e parto lo sono per le donne. Rispetto alla religione, quella cristiana è la più professata (2,9 milioni di fedeli, pari al 56,2% del totale, di cui ortodossa 57,5%; cattolica 30,3%), al secondo posto si attesta la religione islamica (27,1%) seguita dal buddhismo (2,8%).

³ Il sostantivo *stranieri*, o ancora peggio *extracomunitari*, ha assunto un'accezione fuorviante o negativa, a mio parere sarebbe meglio modificarlo e trovare un nuovo termine, come ad es. *internazionali* (usato nelle università) che sottolinea gli aspetti positivi.

Significativo è il fenomeno delle *fake news* e dei discorsi d'odio (*bate speeches*). Secondo una rilevazione di Amnesty International [2019], durante la campagna elettorale per le politiche del 2018 in Italia si sono registrati 787 commenti e dichiarazioni di incitamento all'odio, il 91% dei quali ha avuto come oggetto i migranti. Fra i più colpiti dall'odio online anche singoli individui o gruppi impegnati in attività solidaristica o di tipo umanitario, i musulmani, gli ebrei, le donne e i rom. Una situazione che si ripropone anche su Twitter, dove il 32% dei tweet negativi prende di mira i migranti: vale a dire che un hater su tre si scatena contro «lo straniero» [Pasta 2019].

5. SCUOLA MULTICOLORE E MULTICULTURALE

In Italia la scuola è multicolore e multiculturale. Secondo dati del recente *Dossier statistico* della Caritas [2021], e del rapporto ISMU [Santagati e Colussi 2020], nonostante il decremento di nuovi immigrati dovuto al COVID, nell'a.s. 2019/2020 gli alunni «stranieri» sono aumentati, diventando 876.000 (pari al 10,3% del totale degli iscritti). La loro presenza nei diversi ordini scolastici (dalla scuola dell'infanzia alle secondarie di secondo grado) negli ultimi quindici anni conferma la prevalenza della scuola primaria, con progressivo aumento negli istituti di scuola secondaria di secondo grado. Cresce in misura minore la presenza nelle scuole dell'infanzia (ma ancora quasi un quarto dei bambini nell'età 3-5 anni non la frequenta). Le regioni con le percentuali più alte di alunni con cittadinanza non italiana sono Lombardia (25,6%), Emilia-Romagna (12%) e Veneto (11%), mentre le regioni del Sud hanno percentuali molto inferiori (Campania, Sicilia e Puglia rispettivamente: 3,2, 3,1 e 2,1%). Le prime 10 province con le percentuali più alte (il 20% e oltre) sono tutte collocate nel Centro-Nord (Cremona, Mantova, Lodi, Asti, Prato, Parma, Brescia). Riguardo ai paesi di provenienza, gli alunni nati in Italia hanno origini in Cina (84,7%), Marocco (76,2%) e Albania (75%).

Gli alunni internazionali generalmente rivelano ancora diversi aspetti problematici. Innanzitutto, il 30% si trova in situazione di ritardo scolastico (nonostante una progressiva diminuzione: a.s. 2010/2011, 40,7%; 2014/2015, 34,4%). La percentuale di ritardo maggiore si ri-

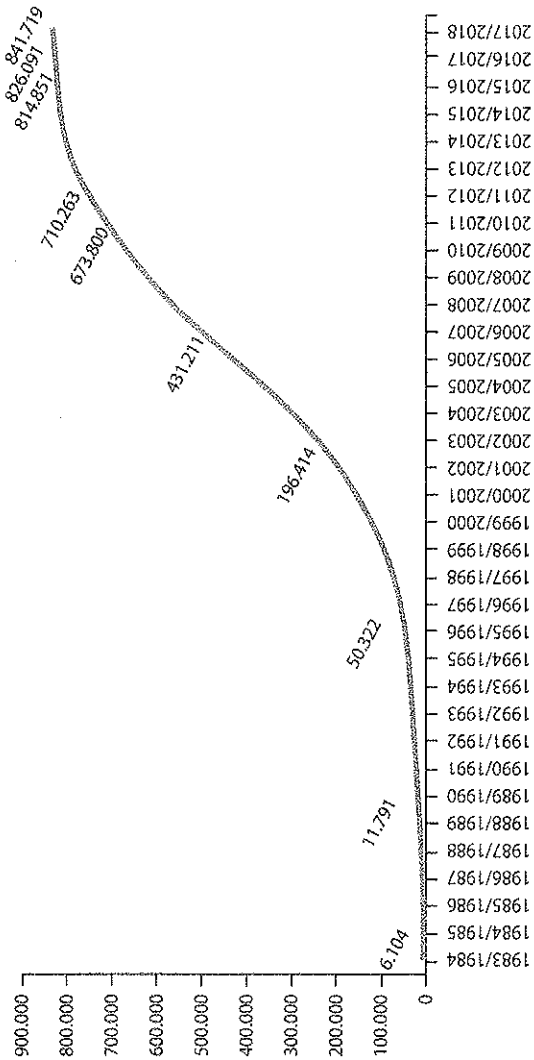


fig. 1.1. Alunni con cittadinanza non italiana a.a.ss. 1983/1984-2017/2018.

Fonte: MIUR (2020).

scontra nella secondaria di secondo grado (56,2%; 12,1% nella scuola primaria; 31,8% nella secondaria di primo grado). Inoltre, gli alunni con cittadinanza italiana (e gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia) concludono il percorso di studi con voti più elevati e sono maggiormente presenti nei licei (mentre gli studenti «stranieri» sono maggiormente presenti negli istituti tecnici e professionali). Rispetto alla DAD e alla DID (modalità sincrona e asincrona, didattica integrata) introdotte durante la pandemia, i minori «stranieri» rientrano tra gli alunni più vulnerabili, poiché sono colpiti da svantaggio plurimo legato all'assenza materiale di supporti, spazi e competenze non solo digitali ma anche linguistiche (ulteriori dettagli su tali dati si evincono anche dal rapporto ISMU [Santagati e Colussi 2020]).

La scuola primaria registra il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana. Come si evince dalla figura 1.2, l'incidenza di alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica è maggiore in *Lombardia* (213.153). Seguono Emilia-Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e Toscana. Aumentano i minori stranieri non accompagnati, che pongono alle scuole nuove sfide, anche organizzative e didattiche.

Rispetto ai paesi di provenienza (tab. 1.1), sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana, la maggioranza è nata in Italia (63,1%) e i genitori provengono da Romania (18,8%), Albania (13,6%), Marocco (12,3%) e Cina (6,3%). Il dato nazionale del 9,7% di alunni di origine migratoria riassume una distribuzione territoriale tutt'altro che omogenea, rispetto alla quale la Lombardia è la regione con il più alto numero (213.153), circa un quarto del totale presente in Italia. Seguono Emilia-Romagna, Veneto, Lazio e Piemonte, con una quota compresa all'incirca tra il 9 e il 12% [cfr. MIUR 2019].

Molto interessanti sono anche i dati delle ultime prove INVALSI [2016; 2018]. L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione elabora annualmente prove standardizzate al fine di misurare e monitorare gli apprendimenti degli studenti in italiano e matematica, e raccoglie numerosi dati di contesto che permettono di interpretare meglio gli apprendimenti L2.

Nell'a.s. 2015/2016 le prove hanno coinvolto la totalità degli studenti delle scuole statali e paritarie di tutta Italia (II e V primaria, III secondaria di

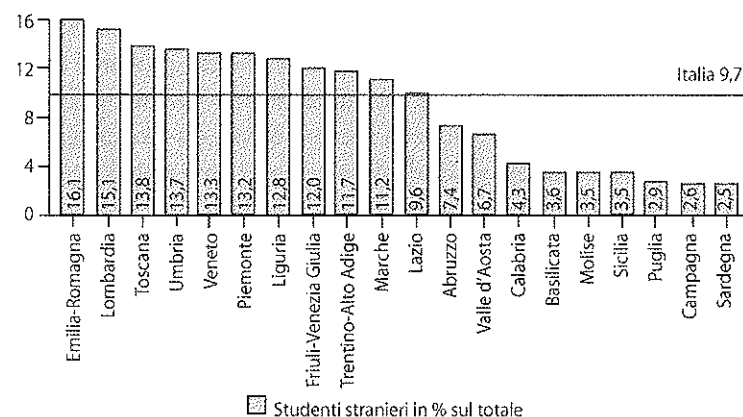


fig. 1.2. Alunni con cittadinanza non italiana in rapporto al totale di studenti per regione a.s. 2017/2018.

Fonte: MIUR [2020].

primo grado – in questo unico caso la rilevazione, denominata Prova nazionale, si svolge durante l'esame di stato e ne è parte integrante – e II secondaria di secondo grado). Nel complesso dei gradi scolastici e degli indirizzi di studio, gli alunni con cittadinanza straniera conseguono risultati inferiori rispetto ai compagni italiani: la performance media degli alunni italiani è sempre superiore alla media nazionale, mentre quella degli alunni stranieri è generalmente inferiore. Interessante notare che gli studenti di seconda generazione conseguono risultati più simili (seppure inferiori) agli italiani e il divario di punteggio è più marcato per la prova di italiano rispetto a quella di matematica. Tali dati, in linea con i Rapporti degli anni scolastici precedenti (2013/2014; 2014/2015), confermano sia il permanere di disuguaglianze dovute al background migratorio, sia la difficoltà del sistema scolastico italiano di attuare azioni strategiche tese a un efficace abbattimento degli svantaggi. Significative paiono essere anche l'area di provenienza e l'età di arrivo in Italia. Si riscontrano sempre più studenti *low performer* rispetto alla «distanza» dall'Italia, in particolar modo in italiano: tra l'11,4% (II secondaria di secondo grado) e il 20,3% (III secondaria di primo grado) per chi nasce in un paese membro dell'Unione Europea, tra il 20% (II secondaria di secondo grado) e il 26,8% (III secondaria di primo grado) per coloro che provengono da un paese europeo ma non UE, tra il 21,3% (II primaria) e il 40,3% (III secondaria

TAB. 1.1. Alunni con cittadinanza non italiana per i primi 10 paesi di origine, a.s. 2017/2018

PAESI	V.A.	PER 100 ALUNNI STRANIERI
Romania	158.044	18,8
Albania	114.240	13,6
Marocco	103.216	12,3
Cina	53.339	6,3
Filippine	27.062	3,2
India	26.473	3,1
Moldavia	25.546	3,0
Egitto	22.895	2,7
Pakistan	20.424	2,4
Ucraina	19.887	2,4
Subtotale	571.126	67,9
Altri paesi	270.593	32,2
Totale	841.719	100,0

Fonte: MIUR [2020].

di secondo grado) per chi emigra da un paese extracuropeo. Per quanto riguarda la prova di matematica: tra l'8,5% (II secondaria di secondo grado) e il 14,2% (V primaria) per chi nasce in un paese membro dell'Unione Europea, tra il 9,8% (II primaria) e il 19,7% (III secondaria di primo grado) per coloro che provengono da un paese europeo ma non UE, tra il 12,6% (II secondaria di secondo grado) e il 23,9% (V primaria) per chi emigra da un paese extra-europeo. Arrivare in Italia a scolarizzazione già iniziata costituisce un notevole svantaggio per il processo di apprendimento (gli studenti conseguono prestazioni basse in entrambe le prove, ma soprattutto in quella di italiano, e gli studenti con maggiori difficoltà sono proprio quelli stranieri di prima generazione).

Simili difficoltà per studenti non italiani si riscontrano anche nei dati emersi dall'ultima indagine PISA [OECD 2016]. Tuttavia, giova far emergere e indagare il fenomeno della resilienza. Nonostante il background influenzi profitto e percorsi di studio, alcuni studenti sanno eccellere anche se provenienti da un contesto svantaggiato, «rivendicando quindi quanto l'intenzionalità, la motivazione e la libertà di scelta permettano di ottenere successi scolastici "contro ogni probabilità", anche da parte degli studenti stranieri» [Barabanti 2019, 33].

Mutamenti culturali

1. MODERNITÀ LIQUIDA

Volgendo lo sguardo più specificamente sul piano culturale, i cambiamenti in atto si rivelano talmente destabilizzanti che, per portata e intensità, sono stati paragonati alla Rivoluzione industriale del XIX secolo [Brunet 2001]. La tecnologia digitale sta trasformando ogni aspetto dell'esistenza umana e la biotecnologia si accinge a mutare la vita stessa. Le occasioni di commercio, di viaggio e di comunicazione su scala mondiale modificano profondamente gli orizzonti culturali di tutti i soggetti e gruppi sociali dei paesi coinvolti. In pressoché tutte le nazioni del mondo le minoranze etniche e culturali sono divenute parti integranti dei diversi sistemi sociali [Wallnöfer 2000]. Con l'avvento di società multietniche e multiculturali e l'avverarsi della profezia di McLuhan [1964] circa il «villaggio globale», oggi gli esseri umani possono scegliere fra stili di vita molto differenti fra loro, oppure condividere le proprie idee con uomini e donne residenti a migliaia di chilometri di distanza.

D'altro canto, in seno alle società occidentali più industrializzate, perciò nella maggior parte dei paesi europei e in Italia, si assiste a un crescente cambiamento sul piano delle regole, dei valori e delle modalità di interazione: la vita sembra essere sempre più accompagnata da sentimenti di insicurezza e di precarietà; scemano i legami stabili, la capacità di gestire la frustrazione e lo stress; aumentano le crisi associate al senso dell'esistenza umana. Come causa e conseguenza di tali crisi, vi è una medicalizzazione della vita che

tende a fornire risposte per ogni tipo di problema. Nel caso di malessere, di conflitti o di problemi (anche di apprendimento scolastico), laboratori farmaceutici propinano prontamente risposte veloci e «indolore». Tutti i problemi sembrano essere ridotti sul piano del disordine molecolare.

Come ha illustrato chiaramente Zygmunt Bauman [2003; 2004], la globalizzazione e l'incontro fra culture diverse paiono sfociare in una **modernità liquida**, da cui scaturiscono delle **identità flessibili**, in grado di adattarsi velocemente a ogni situazione, degli «amori liquidi» incapaci di costanza, impegno e progettualità. La persistente volontà di cambiare e il bisogno di farlo subito vanno a scapito di legami che durino nel tempo. Vengono meno gli elementi di progettazione, di costruzione e di preservazione di un dato ordine. Mancano sistemi di valori in cui tutti possano riconoscersi. La nuova élite globale fluttua, si muove con disinvoltura in tanti paesi del globo, naviga con agilità nel web. I suoi membri non si rifanno al senso del territorio: i loro punti di orientamento sono mobili, effimeri, sia fisicamente che spiritualmente. Altrettanto effimera è la loro lealtà a persone, luoghi, stati nazionali. Nel cyberspazio non esistono *topoi*, niente confini e niente dogane. L'appartenenza all'élite globale è definita dal loro disimpegno e dalla loro libertà da obblighi vincolanti. I valori supremi della modernità, quali fissità, durata, solidità e stabilità, sono stati tutti squalificati e hanno acquisito una connotazione negativa.

2. COMUNICAZIONE

Tali mutamenti influiscono negativamente anche nel settore della comunicazione. L'esempio più palese delle barriere comunicative, specie fra persone con retroterra culturali differenti, è ravvisabile dando un rapido sguardo allo sviluppo delle città. Osservando i cambiamenti, anche architettonici, delle principali città industrializzate, sempre Bauman [2005] ha indicato una forte tendenza a porre barriere comunicative: cittadini della «prima fila» collegati alle comunicazioni globali, ma separati e segregati dalle reti locali a base etnica (specie quelli dell'«ultima fila»). Anche in città globali come Londra o New York la presenza di immigrati stranieri è avvertita sempre più come fonte di ansia e di latente (e spesso manifesta)

aggressività. Si registra un aumento della tendenza a segregare ed escludere tramite spazi: case, piazze, quartieri delimitati da barriere: muri, filo spinato, vigilantes, spruzzatori installati sui muri «utili a levare di torno i vagabondi»; bordi inclinati che impediscono di sedersi. Il proliferare di centri commerciali, «moderne cattedrali del consumo», progettati pensando ai desideri facili a nascere ma rapidi a estinguersi, è la dimostrazione che ogni limite alle proprie voglie può essere tolto, un incitamento unidirezionale (e spesso irresponsabile) a favore del mercato dei beni di consumo. Una prova evidente delle difficoltà comunicative è anche l'incremento della vendita di automobili dai lineamenti aggressivi e di fuoristrada «divora benzina», particolarmente pericolosi per i pedoni e altri veicoli, nella vita urbana vissuti come «capsule difensive» (negli Stati Uniti hanno raggiunto il 45% del totale).

Nella stagione del pluralismo e della comunicazione si palesa un grande paradosso: nonostante il forte aumento delle opportunità, *gli uomini si trovano a essere sempre più soli e incapaci di comunicare*. Negli spazi pubblici delle città, anziché avverarsi i principi del dialogo e della comprensione reciproca che secondo Hans-Georg Gadamer [1999] si ottiene tramite la «fusione di orizzonti», il diverso, lo straniero (non solo il cittadino immigrato, ma anche chi la pensa diversamente, non appartiene al gruppo del «buon consumatore» o non occupa le prime file sociali) sono percepiti come un «rischio», il disoccupato come «superfluo». Mentre l'ambizione modernista era mossa da ideali transculturali e internazionalistici, tesi ad annullare le differenze (una sorta di *mixofilia*), la tendenza postmoderna pare tradursi nel cristallizzarle tramite reciproca estraniamento e separazione (esplicitandosi in vera *mixofobia*). Le difficoltà comunicative si palesano anche tramite l'uso delle nuove tecnologie. In alcuni contesti (per esempio quello televisivo) è molto più importante il costante flusso di frasi, di parole, a scapito del contenuto semantico. Il telefono cellulare sembra autorizzare a estraniarsi completamente da chi si trova al proprio fianco (persone presenti) e a comunicare con persone che si trovano a molti chilometri di distanza (assenti fisicamente). La grande novità è che si può essere in contatto e distanti nello stesso tempo: la prossimità virtuale riduce non solo la distanza, ma anche la pressione esercitata dalla vicinanza reale.

I cellulari – scrive John Richard Urry – consentono a chi se ne sta in disparte di tenersi in contatto e a chi si tiene in contatto di restarsene in disparte [...]. Questo modo di essere insieme e di comunicare ha reso superfluo lo sforzo di evitare lo sguardo degli altri; gli occhi comunque si sarebbero trasformati in muri bianchi. Un muro posto davanti a un altro muro [cit. in Bauman 2003, 16].

Un ulteriore aspetto da evidenziare è legato al binomio internet-socializzazione. Immergersi in rete permette di intrecciare relazioni sociali prima impensate, interazioni che si sviluppano in una dimensione atterritoriale e che cambiano il tradizionale senso del *conoscersi*. Si creano così percorsi di socializzazione virtuale che, se da un lato permettono di scegliere e attuare nuove occasioni di incontro, dall'altro rischiano di innescare pericolose dinamiche di autoesclusione dalla vita pubblica reale.

Come concausa e conseguenza di tali cambiamenti è d'obbligo fare luce anche nella sfera dei **vissuti**, dei **sentimenti** e delle **emozioni**. La precarietà, innanzitutto lavorativa ma anche sul piano degli affetti e delle relazioni interpersonali, sembra preludere a una nuova stagione di profonda crisi: numerosi ambiti di lavoro e di vita sociale sono caratterizzati dalla disorganizzazione. Gli eventi esterni si rivelano sempre imprevedibili e fonti di insicurezza e ansia. Il cittadino moderno vive costantemente sentimenti di minaccia (il terrorismo, l'influenza aviaria, l'aggressività dell'economia cinese), che spesso sfociano in una sorta di «ideologia dell'emergenza» (in moltissimi luoghi di lavoro si è sempre in allarme, in preda all'urgenza; fenomeno emblematico dell'emergenza è l'essere sempre in ritardo rispetto ai tempi di consegna; si modificano costantemente le «regole del gioco», leggi e normative da seguire). L'assenza di tempo per pensare si trasforma spesso in agiti (*acting out*, *raptus*), in scarsa consapevolezza, in difficoltà a entrare realmente in contatto con l'altro. Da tale situazione emergono stati di ansia e senso di impotenza, che a loro volta rafforzano la dimensione accelerata, la fretta, la sensazione di assenza di tempo, di continuo ritardo, che spesso sfociano in pericolosi atteggiamenti di «lotta per la sopravvivenza», di utilitarismo, di individualismo.

Forse questo è anche uno dei motivi per cui fra le trasmissioni di maggior audience in Italia fra i giovani vi sono *Il grande fratello*, *L'isola dei fa-*

mosi, laddove i messaggi principali sono «vince il più scaltro, il più furbo, quello che riesce a ingannare», oppure «non puoi fidarti di nessuno, solo di te stesso; gli altri vanno usati per i propri scopi; è giusto essere spontanei o aggressivi». Persino l'autenticità è spesso confusa «con il vomitare qualunque cosa passi per la testa o per la pancia» [Greggio 2005, 8].

3. NEOLIBERALISMO

Il concetto di **neoliberalismo** è impiegato da autori critici che sottolineano i molteplici rischi della politica di liberalizzazione economica, vale a dire: privatizzazione, libero mercato, *deregulation*, riduzione delle sovvenzioni pubbliche e promozione del settore privato [Boas e Gans-Morse 2009]. Nei singoli stati nazionali, il neoliberalismo è associato con la politica economica introdotta da Margaret Thatcher nel Regno Unito, Ronald Reagan negli Stati Uniti e Silvio Berlusconi in Italia.

Noam Chomsky nella relazione *How to Ruin an Economy: Some Simple Ways*, tenuta al Third Boston Symposium on Economics nel 2014, ha indicato alcune delle conseguenze disastrose del neoliberalismo «well expressed by Adam Smith. What he called "the vile maxim of the masters of mankind". All for ourselves and nothing for other people» [Chomsky 2014, 87]. Attualmente, negli Stati Uniti: *a*) l'ineguaglianza ha raggiunto livelli senza precedenti (nella decade scorsa il 95% della crescita economica è andato a favore dell'1% della popolazione); *b*) il livello di reddito medio è inferiore rispetto al 1989 e la disoccupazione è cresciuta al livello più alto dopo la Seconda guerra mondiale; *c*) sussiste il più elevato tasso di povertà e di ingiustizia sociale dei paesi OECD (eccetto la Turchia) [OECD 2019].

Le politiche neoliberali si avvalgono dei processi di globalizzazione per incrementare (in maniera pressoché illimitata) alcune libertà altamente attrattive: personali, di associazione, di pensiero, di espressione. Tuttavia, pedagogicamente, la libertà propugnata dal mercato è una libertà negativa, intesa cioè come assenza di limiti, come deregolamentazione, come riduzione, sul piano legislativo, dell'interferenza politica nelle scelte umane: «meno stato, più denaro in tasca» [Bauman 2000, 77]. Bauman ha illustrato bene come le politiche neoliberali generino *insecurity*, ossia una «sicurezza insi-

cura», e *uncertainty*, ossia una «certezza incerta», come per i passeggeri di un aereo che scoprono che la cabina di pilotaggio è vuota. Nel mondo del lavoro dominano *competitività*, flessibilità e contratti a tempo determinato che impediscono alle persone di impiegare appieno le proprie competenze. L'epoca neoliberale rende i cittadini quasi unicamente consumatori (i cui desideri sono creati *ad hoc* dalla pubblicità e dal mercato) e le società sono paragonabili a un negozio di dolci (dove è bene cercare di prendere in fretta ciò che piace di più).

In sintesi, oggi l'ordine neoliberale pare sempre più tornare indietro e neutralizzare tante conquiste politiche e sociali dello stesso liberalismo, potenziando le egemonie, fornendo le ali al capitalismo senza regole (tranne quelle che cerca di darsi da solo) e senza limiti. Si cerca di scoraggiare la riflessione critica, l'impegno pubblico. Perdendo la certezza del diritto (persino la magistratura è percepita come nemica) le persone si concentrano sul consumismo (che mira al possesso di oggetti di desiderio in cui appagarsi, resi subito obsoleti) e l'apparire diviene un valore precipuo. Si affievoliscono anche molti valori del vivere civile. Il mondo sperimenta l'esacerbazione della divisione fra paesi, aree e cittadini ricchi e poveri. Si affermano radicali cambiamenti volti alla soppressione di principi morali a favore di logiche di mercato. Gli effetti disumanizzanti del neoliberalismo, compresa la manipolazione dell'opinione pubblica, inducono milioni di cittadini negli stati democratici a inseguire unicamente il miraggio dell'accumulo di soldi, beni materiali e potere, a scapito del bene comune. Competizione, profitto, efficienza, individualismo e standardizzazione sembrano essere attuati a danno della singola persona (donna, uomo, bambino, anziano, portatore di handicap o straniero), della comunità (bisogno di far parte di un gruppo, di accettazione, rispetto, amore [Portera 1999]) e dell'ambiente (suolo, acqua, piante, aria).

La cultura del neoliberalismo pare sempre più promuovere istituzioni, burocrazie e modi di vita deumanizzanti (leggi e regolamenti sempre più incomprensibili; paura e diffidenza tra cittadini; centri commerciali che sostituiscono le piazze; uffici *open space* con aria condizionata e finestre sigillate), mentre scemano il senso di comunità e il valore dell'amicizia [Portera 2016; Baldacci 2017]. Specie per i giovani e le nuove generazioni, dal futuro-promessa si è passati al futuro-minaccia [Galimberti 2007]. Sempre più in

Occidente si impone un capitalismo predatore che genera «vite di scarto» [Mazzeo 2019], esseri umani che vivono ai margini, costretti a migrare, a causa degli orrori perpetrati (con il contributo del ricco Occidente) da forniture di armi o sfruttamento delle regioni povere dell'Africa.

Oggi si assiste a un crescente disorientamento sul piano delle regole, dei valori e delle modalità di interazione: scemano i legami stabili, la capacità di gestire la frustrazione e lo stress, mentre aumentano le crisi associate al senso dell'esistenza umana. La donna e l'uomo del nostro tempo rischiano di perdere molte certezze, compresa la fiducia nei riguardi dei metodi della scienza e della tecnologia, si sentono storditi dalla complessità. Viviamo in un'epoca dominata da quelle che Spinoza chiamava le «passioni tristi» [Benasayag e Schmit 2004, 20]. Crollano le speranze e le attese, mentre diventano centrali l'esperienza del tempo presente, *l'hic et nunc*, il «vivere alla giornata».

Negli ultimi decenni le politiche del neoliberalismo e del libero mercato hanno invaso sempre più non solo i settori del servizio pubblico, del credito bancario, ma anche cura sanitaria, trasporti e assistenza [Hyslop-Margison e Sears 2006]. Persino l'educazione e la formazione sono diventate elementi del capitale, occasione di profitto economico: si sono imposti un individualismo eccessivo e spietato, una competizione selvaggia (legge del più forte), rigidi criteri di standardizzazione (*one size fits all*) e di *accountability* sviluppati da un ristretto gruppo di persone (dei paesi più industrializzati) e riferiti primariamente a una sola parte della popolazione (élite, privilegiati). Sotto il manto di presunta neutralità, la persona, nelle varie forme di pluralismo e diversità (specie se straniera, appartenente a ceti deboli o con handicap), rischia di perdere la propria dignità diventando inutile, superflua, *useless*. Non solo negli Stati Uniti, ma anche in Europa e in Italia, sull'onda di riforme neoliberali, scuole e università sono ripensate per sottostare ai principi del mercato e del risparmio economico: solo gli istituti che, in base a misurazioni cosiddette standardizzate (ma di fatto elaborate da pochi con parametri ingiusti per molti), raggiungono buoni risultati e si collocano bene nel *ranking* hanno pieno accesso ai finanziamenti [Giroux e Giroux 2006, 14].

4. IDENTITÀ

Sul piano soggettivo e interpersonale, i grandi mutamenti in seguito alla globalizzazione determinano anche dei cambiamenti di significato del concetto stesso di **identità personale**. Mentre un tempo la vita di ogni persona era scandita da precise tappe, regole e divieti dettati dalla tradizione, dalla religione o dallo stato, oggi l'identità diventa il frutto delle costanti scelte soggettive. Ulrich Beck [2000] parla di «biografie della scelta e del fai da te» che, a seconda delle decisioni del singolo, possono tramutarsi in «biografie del successo» o «biografie del rischio».

Considerare la persona umana come *homo complexus*, oppure come *homo optiois*, condannato a vivere senza più sicurezze e fermi punti di riferimento valoriali, significa porsi il problema dell'educazione dell'uomo contemporaneo in relazione alla sua identità. Oggi, invece di identità forti e assiologicamente radicate, si assiste a un lavoro di assemblaggio o *patchwork*, laddove i singoli componenti o standard culturali non sempre si armonizzano con quelli acquisiti precedentemente, laddove talvolta l'incertezza e i principi dell'esteriorità (l'apparire) e del cambiamento (flessibilità, duttilità) sovrastano le componenti vicine all'interiorità, mettendo a rischio la stessa resistenza psicologica [cfr. Portera 2016].

Il cambiamento di significato dell'identità personale ha determinato anche sostanziali modifiche sul piano dell'**identità sociale** e delle relazioni interpersonali. Bauman [1999, 64] ha individuato nella frammentarietà, nella discontinuità e nella superficialità del contatto alcuni tratti tipici dei rapporti sociali odierni. Persa la tradizionale stabilità, le relazioni parentali e sociali si indeboliscono, perché costantemente vagliate e messe in discussione, a seconda dei criteri di soddisfacimento scelti dal singolo individuo. Per Bauman parte di questa responsabilità è da attribuire all'abbandono e alla lenta ma inesorabile dispersione delle capacità/competenze sociali. Le comunità che un tempo erano costituite e «tenute insieme» dalle capacità individuali e dalle risorse interne tendono oggi a essere mediate da strumenti e prodotti tecnologici offerti sul mercato del lavoro. In assenza di tali strumenti le associazioni e i gruppi, se mai avessero avuto la possibilità di formarsi, si disintegrerebbero. Non solo la soddisfazione dei bisogni individuali, ma la

stessa presenza e solidità di gruppi e collettività diventano più dipendenti dal mercato e, inevitabilmente, ne riflettono il carattere altamente volubile e incerto.

Con la fine della Guerra fredda la società occidentale si trova a gestire un mondo non solo più complesso, ma anche più incerto e pericoloso, diventando, secondo la definizione di Beck, società del rischio (*Risikogesellschaft*). In sintesi, riprendendo il pensiero di Edgar Morin [2000], il XX secolo ci ha lasciato una doppia eredità: di nascita e di morte. La prima fa riferimento agli inauditi *progressi* nella conoscenza scientifica e tecnologica, conquiste che hanno migliorato la qualità di vita dell'Occidente; la seconda richiama i *nuovi rischi* che minacciano l'umanità, come l'invenzione delle armi nucleari o l'esplosione dei conflitti tra popoli e religioni. L'incapacità di affrontare i problemi connessi a tali cambiamenti è solo uno degli aspetti che causano instabilità. La vita di ogni persona, a parere di Morin [*ibidem*, 82-95], sembra essere abitata da diversi tipi di incertezza:

- **incertezza storica**, legata a un procedere della storia per «deviazioni»: escludendo ogni idea di evoluzione lineare, va in crisi il mito occidentale del progresso e si afferma la consapevolezza del carattere incerto del futuro;
- **incertezza conoscitiva**: oggi è noto che ogni conoscenza porta con sé il rischio dell'errore e dell'illusione, essendo non lo specchio della realtà, ma una ricostruzione che il soggetto elabora a partire dai dati sensoriali;
- **incertezza della realtà**: noi non conosciamo la realtà in quanto tale, bensì l'idea che ci siamo fatti di essa, pertanto diventa centrale per l'uomo d'oggi imparare a comprendere e a interpretare il mondo esterno senza pretese di oggettività e di sicurezza assoluta;
- **incertezza di azione**: ogni azione intrapresa dal soggetto entra nell'ambiente e in una fitta rete di interazioni su cui l'individuo non ha più controllo; ogni atto comporta sempre un rischio per il soggetto che sceglie di intraprenderlo.

Fra i pericoli più urgenti del tempo presente Anthony Giddens [1994, 125-136] considera: il rischio di un conflitto nucleare o di degrado-disastro ecologico esteso; il rischio della crescita dei poteri totalitari; il rischio del collasso dei meccanismi di crescita economica capitalistica. Accanto a ciò, anche l'incremento della produzione di armi (specie nucleari o chimiche) e la minaccia del loro utilizzo costituiscono pericoli universalmente condivisi

da non sottovalutare. Per Giddens, sul piano sociale e relazionale, una delle principali conseguenze di questa situazione di insicurezza è rappresentata dalla *perdita di fiducia nei confronti dell'altro*. Una società che non è più in grado di soddisfare il bisogno di sicurezza dei suoi abitanti è un luogo dove la qualità delle relazioni interpersonali è fortemente in pericolo. La diffidenza nei confronti dell'altro, percepito come minaccia alla propria integrità fisica o psicologica, e la chiusura nel proprio gruppo di appartenenza rappresentano spesso le uniche strategie tese a ristabilire l'illusorio senso di certezza che la società complessa non è più in grado di offrire.

Forse è per tale motivo che vengono create *comunità ghetto*, concetto coniato da Bauman [2001] per indicare come la «comunità» diventi sinonimo non solo di sicurezza, ma anche di isolamento e separazione, mentre il «ghetto» rimanda a uno spazio dai confini chiari e circoscritti, caratterizzato dall'omogeneità di chi è all'interno rispetto all'eterogeneità di chi è all'esterno. A differenza delle tragiche esperienze passate, i nuovi ghetti presenti nella maggior parte delle grandi città multiculturali quasi sempre sono volontari, ai loro abitanti è permesso di entrare e uscire dal territorio sorvegliato, mentre agli estranei è vietato l'ingresso.

5. EDUCAZIONE E ISTRUZIONE

Sotto il profilo pedagogico e scolastico, fra i rischi maggiori osservati all'alba del XXI secolo vi è l'**emergenza analfabetismo**.

Dal *Rapporto mondiale sull'educazione* dell'UNESCO [2000] si evince come vi sia un forte aumento di analfabetismo, soprattutto nei paesi più poveri della Terra. Il terzo millennio sembra essere accompagnato da una vera e propria emergenza educativa:

se è vero che Sparta – il sud dell'equatore – piange lacrime copiose per i diritti negati sul fronte della formazione (i paesi poveri sono tuttora alle prese con le loro agghiaccianti cifre di analfabetismo che sfiorano il 70% dei bambini e delle bambine, ai quali si nega il primo giorno di scuola), è altrettanto vero che Atene – il nord dell'equatore – non sembra nella condizione di potere ridere (i paesi ricchi si stanno trovando inaspetta-

tamente alle prese con l'onda lunga del neoanalfabetismo, che si abbatte sulle loro spiagge in forma di un'istruzione scolastica che invecchia e/o scompare precocemente, pochi anni dopo la conclusione degli studi secondari) [Frabboni 2005, 28-29].

Il problema dell'**illitteralismo** attanaglia le società occidentali a elevato livello di industrializzazione. Le nuove generazioni dei paesi industrializzati – in seguito a studi comparati su preadolescenti effettuati in tutto il mondo dall'OCSE, conosciuti con l'acronimo PISA (*Programme for International Students Assessment*) – sembrano perdere rapidamente soprattutto le competenze del leggere (capacità di comprendere e riportare con le proprie parole un testo scritto) e dello scrivere (capacità di trasferire su carta o in formato elettronico i propri pensieri e i propri sentimenti). Dall'ultima indagine realizzata nel 2018 [OECD 2019], che ha visto la partecipazione di 79 paesi, nonostante miglioramenti rispetto al passato, risulta che il 25% degli studenti sottoposti ai test presenta difficoltà negli aspetti basilari legati alla lettura, alla comprensione e ai collegamenti di fonti scritte. E fra tutti i paesi industrializzati, l'Italia occupa ancora uno dei posti più bassi.

Di fatto, negli ultimi decenni nei paesi industrializzati i tempi di formazione si sono dilatati e si attesta una preoccupante crescita della discrepanza fra chi è adeguatamente qualificato e riesce a inserirsi nel mondo del lavoro e coloro che sono inevitabilmente (talvolta permanentemente) costretti a rimanere ai margini della società.

Nelle nazioni occidentali a forte sviluppo industriale e pervase preminentemente da logiche di mercato e da principi economici e di profitto, la cultura della postmodernità sembra promuovere un uomo sempre più ripiegato su sé stesso, saturo di atteggiamenti individualisti e narcisisti, autoreferenziale, orientato verso i beni materiali e la quantità, a scapito della qualità, eclettico rispetto ai valori e al sistema. L'elemento essenziale pare essere la sfera del privato e del personale, dei propri interessi, dei desideri mutevoli, delle soddisfazioni immediate, del proprio benessere psicofisico, dell'autorealizzazione. La paura del definitivo orienta prevalentemente la vita verso il superfluo e l'effimero, verso la libertà radicale. L'individuo si percepisce come autosufficiente, spinto dalla unilaterale ricerca del piacere e della felicità. Le principali vittime delle politiche neoliberali sono

la solidarietà, il senso stesso di amicizia, di amore, di famiglia e di società: «Tendiamo a sentirci orgogliosi di ciò di cui dovremmo invece provare vergogna: [...] aver barattato la preoccupazione per il bene pubblico con la libertà di perseguire l'appagamento personale» [Bauman 2000, 16].

Nel tempo dell'individualismo, del neoliberalismo e dello sgretolamento del senso di comune umanità, la scuola non è più percepita come comunità in grado di parlare una lingua comune, la lingua dell'educazione, dell'apprendimento, o la lingua della pedagogia. A tutt'oggi i *falsi miti dell'istruzione* sono basati su pratiche antiquate che ancora governano la grande e complessa macchina dell'istituzione scolastica [Novara 2018]. Da circa un secolo la scuola, specie in Italia, è impostata allo stesso modo, nonostante riforme, studio di lingue straniere e digitalizzazione. La struttura rimane a impronta militaresca e autoritaria (pur dichiarando di educare alla democrazia). Emozioni e sentimenti non trovano spazio e le alunne e gli alunni apprendono con lo stesso metodo delle generazioni precedenti. Al centro della didattica imperano lezioni frontali, compiti a casa, studio mnemonico e non vengono prese in considerazione nuove riflessioni pedagogiche.

Da tutto ciò scaturisce una forte **crisi educativa**. Le istituzioni educative dei paesi industrializzati, soprattutto scuola e famiglia, reagiscono in maniera impreparata alla sfida della globalizzazione e della modernità. Il sistema d'istruzione, afferma Morin [2000, 7], «Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare. Ci ingiunge di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e di non comporre, di eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto». In seguito a ciò i giovani perderebbero le attitudini a contestualizzare i saperi e a integrarli per comprendere fenomeni complessi.

Quali sono le risposte che la pedagogia può e deve fornire a fronte di tale aumento di pluralismo etnico e culturale? Quali saranno le strategie d'intervento educativo più opportune nella stagione del «fondamentalismo di mercato», in presenza di tali gravi crisi di valori e di orientamento? Come fronteggiare l'emergenza educativa e formativa del terzo millennio?

Risposte pedagogiche: ricominciare dall'educazione

1. DALL'EDUCABILITÀ ALL'EDUCAZIONE

Al fine di poter rispondere meglio alle precedenti domande, mi pare opportuno inserire una parentesi di ordine epistemologico e concettuale, tesa a rievocare succintamente le premesse e gli elementi costitutivi della pedagogia.

Nel testo di Luigi Secco *Dall'educabilità all'educazione* [2007, 3-8] si trova una trattazione chiara e concisa sui concetti di educabilità, educazione e pedagogia.

Secondo Secco:

Parlare di educazione significa riferirsi all'azione pratica, ovunque presente e verificatasi in tutti i tempi, per cui la generazione più adulta si «piega» verso la più giovane per aiutarla a sviluppare quella capacità di cui ciascun uomo necessita per inserirsi utilmente nel contesto sociale del tempo. I genitori fanno educazione quando si occupano dei propri figli per portarli progressivamente all'autonomia, che questo è il fine specifico dell'educazione: aiutare ogni singolo a pervenire alla capacità di fare da sé, di provvedere alle proprie necessità e all'inserimento nella società da protagonista e non da succubo. In questa direzione, oltre la famiglia, operano la scuola e tutte quelle agenzie educative che nelle diverse culture o civiltà si organizzano in funzione della promozione dell'autonomia dei più giovani. Che poi a ciò ciascun educatore provveda in un modo o in un altro e che quanto fa sia effettivamente educativo

o non piuttosto diseducativo, anche se fatto in nome dell'educazione, è da verificare.

Nel momento in cui l'educazione è l'atto pratico,

La pedagogia è il discorso teoretico sull'educazione. Così dell'una e dell'altra noi possiamo distintamente scrivere e la storia dell'educazione e la storia della pedagogia. Possiamo indagare sull'educazione dell'Antica Grecia, di Roma, del medioevo, del cristianesimo e così via, costruendo e ricostruendo gli usi, i costumi e i metodi educativi delle varie epoche o luoghi o comunità, ecc. Su questo, oltre i notevoli studi già compiuti, rimangono ancora tanti spazi di ricerca che potranno essere coperti da attenti ricercatori. Dall'altro punto di vista possiamo indagare sulle concezioni che si sono affacciate lungo il corso della storia da parte di pensatori, filosofi o pedagogisti, che se ne siano occupati. Così possiamo indagare il pensiero pedagogico di Aristotele, di S. Tommaso, di Rousseau, ecc. Esistono studi pregiati ma non esaustivi sulla storia della pedagogia ossia delle varie posizioni teoretiche sull'educazione succedutesi nel tempo ed espresse dai vari pensatori. Si tenga anche presente che da ogni concezione filosofica dell'uomo possiamo trarre la concezione pedagogica, o almeno alcuni principi di questa. La questione merita rilievo non solo per la intrinseca connessione ma anche perché, storicamente, erano i filosofi e i teologi che traevano dai grandi principi della loro antropologia le conseguenze sul piano pedagogico, ampliando, sovente, il discorso, con ulteriori indicazioni di tipo metodologico-didattico.

Ogni educatore, ogni insegnante e tutti coloro che operano nell'ambito delle scienze dell'educazione, in particolare della pedagogia, non possono esimersi dal credere nell'**educabilità** dell'uomo e nella sua capacità di modificare le proprie idee, il proprio comportamento, la propria identità personale. Tale convincimento, a differenza di quanto si possa presumere, non è riscontrabile in tutti i cittadini, in ogni corrente di pensiero e in ogni tempo storico:

Possiamo, infatti, riconoscere due correnti opposte: il pessimismo pedagogico e l'ottimismo pedagogico. La concezione *pessimistica*, che

l'uomo sia misero, impotente, legato a un ineluttabile destino e a una feroce legge, affiora sempre laddove si trascuri o si neghi la libertà umana. In questo caso ogni opera educativa è logicamente condannata all'impotenza. Nelle teogonie e cosmogonie di Omero e di Esiodo sembra non esserci posto per la libertà umana; tuttavia, il fatalismo mitico non riuscì a distruggere completamente nella mentalità greca l'idea di una certa responsabilità personale e perciò neppure il convincimento di uno spazio di libertà nelle decisioni umane. Nei grandi filosofi greci emerge una concezione più *ottimistica*: Socrate attribuisce l'inclinazione al male non a costrizione ma a ignoranza. Platone afferma la libertà del volere e la responsabilità nelle scelte: la prima nascita è stata uguale per tutti, ma durante la vita ognuno traccia la propria strada e se nella seconda nascita prende una natura inferiore e umiliante, la responsabilità è della sua volontà che ha lasciato dominare il senso sulla ragione, l'odio sull'amore, la stoltezza sulla sapienza. Aristotele supera Socrate: non basta la conoscenza per bene operare, ci gioca anche la volontà. Il cristianesimo prende decisamente posizione mettendo al centro della responsabilità delle azioni l'uomo, pur riconoscendo le insidie e le delimitazioni della libertà umana. Così l'educabilità umana ha possibilità e limiti. È noto l'ottimismo di Lutero, il quale, nonostante certe sue concezioni teologiche, crede illimitate le possibilità dell'educazione. Erasmo vede nell'educando una completa plasmabilità. Anche Locke con Leibniz e altri vanno collocati tra gli ottimisti dell'educazione.

Al di là del pessimismo, che porta alla riduzione dell'educabilità, e al di qua dell'ottimismo, che ne esalta l'onnipotenza, sta la posizione più *realistica*, la quale considera opportunità e limiti dell'educazione e guarda al complesso delle componenti della personalità che attendono di essere sviluppate e potenziate. Alcune abilità, come l'uso dei sensi, possono essere acquisite senza bisogno di grande aiuto; ma quanto più un'attività appartiene al mondo dello spirito, come il parlare e il pensare, il dedicarsi alla scienza, l'amare, tanto più necessita di essere stimolata e potenziata. Pestalozzi [1962, 6] ci avverte:

In ogni facoltà della natura umana è insito l'impulso a elevarsi dallo stato di stasi o d'inazione a quello di forza sviluppata, che fin tanto

che non è sviluppata è in noi come gemme di forza e non propriamente come forza [...]. L'occhio vuol vedere, l'orecchio vuol sentire, il piede vuol camminare, la mano vuol prendere. Ma anche il cuore vuol amare e credere, anche lo spirito vuol pensare. Analogamente scema necessariamente la voglia di pensare se i mezzi coi quali si vuol insegnare a pensare non corrispondono alla sua facoltà di pensiero in maniera di attivarla.

La qual cosa significa che nelle facoltà dell'essere umano risiede un appello a venire «adoperate» per dischiudersi e l'aiuto all'esercizio va dato in corrispondenza alla loro natura; qualora questo aiuto mancasse, il processo accrescitivo non si verificherebbe.

Secondo tale differenziazione risulta evidente come il processo educativo risenta fortemente delle potenzialità e dei limiti riferiti ai singoli soggetti educandi. L'educabilità mette in rilievo le facoltà presenti *in potenza* nel soggetto, che esigono l'intervento esterno da parte dell'educatore e dell'insegnante affinché possano manifestarsi. Al contempo occorre riconoscere la categoria della processualità dell'intervento educativo, facendo leva principalmente sulle energie intrinseche del soggetto, indicate già da Comenio come la grande forza della natura. Comenio, nella sua *Didattica Magna* [1969, 161], aveva proclamato che nella natura umana tutto si trova e si svolge in ordine a finalità proprie, cosicché «sotto la guida della natura non si può in nessun modo perdere la strada». Particolarmente significativo in educazione è anche il tener conto dell'effettiva età del soggetto, evitando di orientare la propria vita eccessivamente verso il passato o verso il futuro. Ben a ragione Rousseau [1950], in difesa di Emilio, proclama la perfezione di ciascuna fase dell'età evolutiva; il bambino non vale meno del fanciullo, dell'adolescente o dell'adulto; un comportamento si valuta secondo le forze del soggetto che lo produce, secondo le sue capacità.

In tal modo l'educazione assume significanza negli atti di vita propri del soggetto, risolvendosi in autoeducazione, nel senso che l'attività propria del soggetto sarà considerata insostituibile, senza la quale, nella migliore delle ipotesi, potrà esserci addestramento ma non autentica educazione.

2. ELEMENTI COSTITUTIVI DELLA PEDAGOGIA

Da quanto esposto sopra emergono alcuni aspetti fondanti dell'azione educativa:

- aiutare l'educando a esplicitare le proprie capacità, mediante il duplice atto del tirare fuori (*educere*) tutte le potenzialità, le risorse e i talenti che detiene, e dell'*apportare*, prendersi cura, «mettere dentro» quelle componenti esterne (come la cultura, i valori, le regole) di cui necessita per la piena realizzazione personale e sociale;
- formare nella donna e nell'uomo piena coscienza di sé e degli altri, responsabilità per la propria vita, per la vita dei propri simili, per l'ambiente circostante, consapevolezza della dignità dell'essere umano, a prescindere da colore della pelle, etnia, lingua, cultura, religione;
- realizzare nella singola persona umana il suo *dover essere*: «se noi ci fermiamo all'uomo come è, si finisce inevitabilmente per negare la possibilità stessa del processo di educazione. Cogliere l'uomo com'è significa vederlo asservito a una determinata situazione di fatto, a un ambiente, a una società: ecco quindi la necessità di capovolgere il rapporto e di vedere piuttosto ambiente e società in funzione della persona» [Flores d'Arcais 1960, 56].

Per quanto concerne la pedagogia, dopo averne indicato la natura teorica, la sua collocazione fra le scienze dell'educazione, è necessario interrogarsi sugli *elementi costitutivi* o *indispensabili* che caratterizzano il discorso pedagogico. Secco [2007] individua i seguenti elementi formali, indispensabili nel progetto educativo: il fine, i contenuti (cultura, valori), il metodo, i mezzi, il rapporto interpersonale educatore-educando (attività) e l'ambiente.

1. Fine educativo. Per ogni persona sarà la propria e specifica *forma migliore di vita* la finalità da conseguire in educazione. L'uomo è educato per diventare quello che può e quindi quello che deve diventare. Dalla perfeibilità del dover essere nasce la dimensione della doverosità. Poiché la perfeibilità è inscritta nella natura umana, è nella concretezza che si colgono le prospettive più vicine dell'intero cammino di perfezionamento. Parliamo allora in termini formali di educazione ordinata a far raggiungere, attraverso

i singoli atti educativi, quella forma migliore di vita di volta in volta possibile, ma sempre entro quella visione ultima dell'uomo cosciente e responsabile delle sue scelte nell'ordine dei valori per cui l'uomo e la donna sono fatti e con cui si realizza in pienezza la loro umanità. Fine ultimo dell'educazione è l'autonomia, intesa come capacità di «governarsi da sé».

2. Contenuti dell'educazione. Per conseguire la forma migliore di vita, l'educazione si avvale della *cultura*, la quale va intesa anzitutto nel suo aspetto socioantropologico come tutto ciò che è stato prodotto dall'uomo: usi, costumi, tradizioni, modalità di pensiero e di comportamento. L'educando, inserito in un contesto ambientale, riceve dal gruppo sociale di appartenenza quei contenuti culturali che il gruppo ha elaborato e che costituiscono la piattaforma di base per capirsi. Qualora non lo facesse, l'educando non potrebbe inserirsi nella società di cui ignora il linguaggio, non conoscendo il significato e il valore degli usi e dei costumi.

Inoltre, la società, volendo continuare sé stessa, non può che rivolgersi ai più giovani trasmettendo quanto di meglio è andata producendo. L'educando non potrebbe progredire senza questa comunicazione culturale; è un'astratta e inutile pretesa quella di voler risolvere l'educazione in un processo autarchico: nessuno può darsi quello che non ha, né si può immaginare uno sviluppo spontaneo delle facoltà senza il loro esercizio. Nonostante occorra salvaguardare la libertà e l'originalità del soggetto dal condizionamento culturale, questo problema non si risolve eliminando la cultura e la sua trasmissione. Si tratterà allora di vedere quali criteri sono da adottare per non violare la libertà dell'educando e favorire l'attività interiore propria del soggetto che deve risultare sempre l'attore dei suoi atti e il protagonista del suo agire.

L'educazione si pone sempre *tra natura e cultura*. Nonostante alcuni autori, come Locke e Rousseau, giustamente ribadiscano l'importante ruolo della natura, gli esseri umani necessitano dell'apporto esterno da parte di educatori. A differenza degli animali che non hanno bisogno di insegnamenti per fare il nido o imboccare i piccoli, nella natura umana l'ontogenesi (sviluppo del soggetto) non segue la filogenesi (sviluppo della specie). L'educatore agisce sulla natura del soggetto e la sorpassa (l'intervento educativo serve a potenziare la natura). In tal senso la natura offre le basi e la cultura è educativa quando sviluppa le capacità del singolo soggetto: quando è in

grado di stimolare la migliore attività propria del soggetto, ossia promuovere l'attività che porta alla maturazione secondo esigenze individuali.

Parlando di cultura è necessario introdurre anche il discorso dei *valori*. Essi rappresentano il distillato positivo della cultura e regnano sovrani in pedagogia, nel senso che si educa per i valori e con i valori. La formazione dell'uomo non obbedisce alla legge della filogenesi, egli è dipendente dai valori, come migliore prodotto delle società precedenti. Nel primo caso ogni generazione ripeterebbe la storia della precedente, mentre l'educazione si attua «per mezzo di scorciatoie e alterazioni» che liberano il giovane dal rivivere il passato e riattraversarlo stando nell'inutile e nel superfluo [Dewey 1963, 98]. L'educabilità non può neppure essere abbandonata alle sole forze individuali (la vita non educa da sola): è necessario che l'educatore sappia distinguere ciò che ha valore da ciò che non ne ha per lo sviluppo del soggetto e per il raggiungimento della sua forma migliore di vita. Si tratta di coniugare libertà personale e valori.

Pedagogicamente non esistono valori obiettivi (uguali per tutti), essi non possono essere imposti e non vanno dogmaticamente accolti, ma scelti e rivissuti dal soggetto in piena attività e autonomia. In famiglia l'educazione ai valori dovrà essere accompagnata preparando la coppia a coltivare nel tempo il legame d'amore, gestendo opportunamente le incognite dell'esistenza e le difficoltà del vivere quotidiano [Pati 2004]. Mentre a scuola sarà compito degli insegnanti estrapolare i valori insiti nelle relazioni e nelle discipline, proporli (mai imporli) all'educando e lasciare a lui la scelta attiva e libera di interiorizzarli.

3. Metodo educativo. Il metodo è la modalità adottata per attuare un progetto educativo. L'utilizzo della cultura per raggiungere la finalità specifica di consentire al soggetto uno spedito cammino verso la forma migliore di vita passa attraverso le modalità e le modulazioni con cui quella cultura è trasmessa. Il metodo educativo non è dato dalla cultura considerata secondo il criterio della sua oggettiva eccellenza: in questa posizione si presuppone il modello di soggetto che si vuole ottenere. Si rischia così di modellare l'educando, facendogli conseguire competenze e comportamenti predeterminati per ragioni di interesse personale o sociale da parte degli educatori. Focalizzando, invece, l'attenzione sulle potenzialità proprie e specifiche del soggetto, queste diventano il criterio-base per rendersi conto

di quale cultura, di quale stimolazione abbia bisogno il singolo educando (il quale si serve della cultura senza esserne asservito). Così il metodo si diversifica a seconda delle effettive esigenze del soggetto e si modula in base alle particolari caratteristiche con cui la personalità del soggetto in questione si va rivelando ed esprimendo.

In passato, l'intento di conseguire un fine predeterminato ha portato alla ricerca di regole idonee a graduare le difficoltà di ciascuna disciplina da insegnare. Ogni materia d'insegnamento veniva scomposta partendo dagli elementi più complessi per giungere ai più semplici, allo scopo di fornire all'educatore l'itinerario didattico da percorrersi alla rovescia: *dal più semplice al più complesso*. In forza di ciò fu possibile costruire una graduatoria dei propri alunni, basandosi sul progresso lungo l'unico itinerario programmato [Peretti 1966]. Nella nuova prospettiva non si parte dal ruolo educativo per tutti i soggetti di una data cultura, ma dalle potenzialità dei singoli soggetti.

Nel 1600 furono soprattutto Comenio, Locke, Rousseau e Pestalozzi a impostare l'idea del metodo che in parte permane fino a oggi. Comenio, nella *Didactica Magna* [1969], pone al centro dell'attenzione la natura umana, come strada maestra che indica la via da percorrere e permette di insegnare tutto a tutti; Locke [1996] rileva che la natura umana è singolare e si diversifica con caratteristiche proprie in ciascuno; Rousseau, nell'*Emilio* [1950], sostiene vigorosamente la preminenza delle ragioni individuali, ossia la processualità della vita, mentre la finalità educativa assume un significato dinamico. Proseguendo su tale scia, Pestalozzi [1962] avverte che il progresso umano si attua per acquisizione di valori posti al di là e al di sopra della natura e che la formazione dell'uomo dipende dalla capacità della volontà di dominare sulla spontaneità della natura.

In seguito a tali riflessioni, grazie anche al contributo di molti altri autori, mentre in passato a scuola si utilizzava un metodo logico, uguale per tutti, negli ultimi anni, tenendo sempre più conto delle conoscenze del settore della psicologia dell'apprendimento (inizialmente Piaget, oggi anche altri, fra cui Gardner), si è passati a un metodo globale (nel senso di considerare tutte le intelligenze dell'alunno) e individuale (nel senso di considerare le caratteristiche individuali: età, genere, bisogni, emozioni). Il metodo da oggettivo (vale a dire uguale per tutti, ritenuto migliore) diviene anche soggettivo:

è adeguato alle capacità di apprendimento del singolo alunno e tiene conto di tutte le sue potenzialità. A scuola l'attenzione non è (o non dovrebbe essere) più diretta allo svolgimento di un dato programma, ma alle possibilità di apprendimento di ogni alunna e ogni alunno.

4. Mezzi educativi. Il compito dell'educatore teso a conseguire le finalità proprie dell'educando è sostenuto da tutti quei mezzi che la società mette a disposizione mediante le apposite istituzioni: scuola, formazione degli insegnanti, strumenti per la didattica. I mezzi educativi sono quindi gli *strumenti*, attrezzi, utensili, arnesi, apparecchi, dispositivi o le macchine *di cui l'educatore si serve nel costruire il progetto educativo*. Mentre alcuni mezzi sono di semplice utilizzo per l'educatore (come lavagna, penna, microfono), vi sono mezzi che richiedono notevoli capacità di impiego, specialmente quelli tecnicamente complessi: dall'uso dei laboratori e dei test, alla televisione a circuito chiuso, al videoregistratore, al computer. I dirigenti della scuola e delle altre istituzioni educative dovrebbero imparare ad adoperarli, sia per facilitare l'apprendimento sia per far progredire le competenze specifiche che attraverso l'uso di quei mezzi introducono nell'attualità: è in questione la professionalità dell'educatore, ma anche l'apprendimento dell'uso di questi strumenti da parte dello scolaro. Con ciò si vuole porre in evidenza la doppia valenza dei mezzi tecnici: quella del servizio immediato per l'apprendimento e quella dell'apprendimento del loro utilizzo anche al di fuori della scuola.

Prendendo come esempio i *mezzi di comunicazione di massa*, nel caso della televisione e del cinema, l'efficacia della loro penetrazione nella struttura del soggetto oltrepassa quella di ogni altro veicolo. Per tale motivo, anziché condannarli in maniera globale e indifferenziata, è necessario educare al loro utilizzo, comprendendo il loro linguaggio e assumendo un atteggiamento critico.

L'impiego di alcuni mezzi è più difficile. Attraverso cinema, televisione, radio, giornali, internet sono veicolate anche informazioni che raggiungono un vasto pubblico. Pur trattandosi di mezzi, bisogna chiedersi se i contenuti rispondono ai parametri della cultura educativa. Per esempio, la televisione differenzia fra programmi per bambini, per giovani o per adulti, ma si tratta di gradimento o sono educativi per tale pubblico? Le intenzioni del regista vanno verificate. Spesso il fine è solo l'audience e la raccolta di pubblici-

tà. Bisogna anche soffermarsi sulla capacità di decodificare ed educare alla comprensione del linguaggio usato (ad es., inquadratura, musica, sfondo). Occorre educare all'attività nella ricezione e alla criticità circa il linguaggio impiegato. I libri di testo sono talvolta di difficile utilizzo, in quanto implicano spesso una scelta, in termini di metodo, contenuti e finalità, che può contrastare con le intenzioni dell'insegnante [Portera 2000]. Ancora più complesso in termini di uso e di effetti è il computer che secondo alcuni autori potrebbe addirittura sostituire l'insegnante.

5. Rapporto educatore-educando. Finalità, contenuti, metodi e mezzi non fanno da sé l'educazione, in quanto nella pratica essa si compie sempre come relazione tra due persone. L'atto educativo è un atto umano, vi è sempre in gioco l'umanità di entrambi, ecco perché l'educatore non può essere sostituito dal computer. Quest'ultimo può addestrare, aiutare ad apprendere, esercitare certe abilità (leggere, scrivere, fare di conto), ma non si può parlare di autentica educazione. Solo l'educatore può garantire un'adeguata considerazione dei bisogni, dei sentimenti e delle aspirazioni dell'educando: «L'uomo (il singolo uomo) *ex-iste* in quanto è parte di una *humanitas* che trascende come universale quantitativo e numerico. Ogni uomo è uno dei molti o dei moltissimi, e al tempo stesso rappresenta e "compendia" la sostanza intera e non divisibile dell'*humanitas*» [Granese 2003, 28].

Fra i vari elementi importanti o indispensabili che concorrono a rendere possibile l'educazione, non si possono non rilevare il significato e l'incisività di quelle due persone che fungono da *fattori esecutivi* della pratica educativa: l'educatore e l'educando. Un rapporto educativo è sempre diverso da un altro, non solo e non tanto per la varietà di condizioni in cui si attua, ma anche e soprattutto per la diversità delle persone che lo realizzano, imprimendo su di esso il timbro della loro umanità, un timbro che può confermare ma anche alterare il complesso dei modelli culturali ricevuti quasi come mandato o imposti dal gruppo sociale di provenienza. La cultura è sempre mediata dalla personalità dell'educatore: questi, interiorizzandola e riesprimendola con la forza della sua umanità, può comunicarla in maniera assai variata: «Per questo l'educazione (a parte magistri) è soprattutto affermazione della personalità dell'educatore, della sua convinta umanità; la quale può anche sconvolgere certi contenuti della tradizione (tutto è possibile) per

far valere ed esprimere la luce delle sue preferenze culturali, quelle ritenute più idonee a costituire la migliore forma di vita da additare all'educando» [Peretti 1965, 13-15]. Rispetto all'educando, per quanto possa essere tenera la sua età e limitata la sua esperienza di vita, anch'egli detiene una personalità, propria e irripetibile, che gli consente di essere originale e creativo, per cui la cultura offerta (non imposta) non è interiorizzata meccanicamente ma secondo modalità proprie della sua individualità.

Da tutto questo emerge quell'aspetto interioristico dell'educazione, che non esclude le provocazioni dell'ambiente e la forza operante del dinamismo sociale, ma mette in evidenza la risoluzione del fatto educativo nella trama di relazioni tra le disposizioni personali dei due soggetti. E poiché sono disposizioni ordinate secondo una certa struttura e mosse da precise motivazioni, la spiegazione della pratica educativa non dovrà prescindere dallo studio di quella struttura e di quelle motivazioni [*ibidem*, 16].

Per quanto concerne l'importanza dell'*attività dell'educando*, occorre rilevare che l'educazione è sempre l'atto dell'educando (nella forzatura o nella pressione esterna non c'è educazione). La specificità del discorso pedagogico porta a interrogarsi sulla capacità dell'educando di farsi autore e *protagonista* (dal greco *protos* e *ago* = primo lottatore) dei suoi atti, di compiere degli atti educativi quali sono gli atti umani (se un atto non è umano non è educativo). L'educando dovrà essere in grado di esercitare la sua *libertà* [La Porta 1996] e di assumersi la propria *responsabilità* (come capacità di saper rispondere dei propri atti).

Gli atti educativi sono compositi (entrano in gioco varie facoltà), perseguono delle finalità (ad es., atto d'amore, di giustizia) e si servono di altri elementi o condizioni. Se l'io si serve di strumenti per compiere un atto educativo (il soggetto per raggiungere una meta deve rispettare certe condizioni), l'atto non può compiersi nella libertà assoluta. Nel caso in cui, invece, l'educatore usi mezzi e condizioni per raggiungere certi fini prestabiliti, le condizioni possono divenire condizionamenti.

L'autentica educazione esige che ci si serva degli atti, ma che ci si liberi dalle condizioni. *Per crescere è necessario separarsi e lasciare.* Mentre una parte

degli atti rimane (quella permanente che forma la personalità), una scompare (quella caduca) per far posto al miglioramento: solo con le mani libere è possibile prendere qualcos'altro. Altrimenti l'educazione sarebbe solo ripetitiva, in termini di addestramento o di condizionamento. In tal modo, l'educazione diviene un processo di liberazione dagli ostacoli o dalle componenti negative, laddove al soggetto è riconosciuta la capacità di porsi all'origine dei suoi atti, di essere protagonista e responsabile della sua attività.

Se è vero che l'educando deve essere attivo e l'atto educativo dev'essere e rimanere sempre dell'educando, è altrettanto vero che anche l'educatore dovrà essere attivo e costituirsi guida per quel cammino. *L'educatore sarà pro-attivo*, ossia attivo nello stimolare l'attività dell'educando. Egli non sarà la causa degli atti, ma fornirà le condizioni, i prerequisiti, il metodo, i mezzi idonei. In forza di ciò, pedagogicamente (ma non umanamente) è possibile asserire che l'educatore vale più dell'educando: egli ha più esperienza, conosce la pedagogia e dà all'educando la possibilità di avvalersi di tali esperienze e conoscenze.

Inoltre l'educatore dovrà cercare di conoscere l'educando nella sua individualità e singolarità (bisogni, paure e desideri) nel modo più approfondito possibile, e offrire il suo supporto aiutandolo a trovare la forma migliore di vita.

L'educatore, se necessario, può rinunciare alle sue opinioni, ai suoi sentimenti e lo deve fare in vista della promozione di quelli dell'educando. Egli si introduce nell'intimità non per sostituirsi e addormentare, ma per scuotere, risvegliare, rendere attivo l'educando. Lo scopo ultimo sarà educare all'autonomia, intesa come capacità di regolarsi da sé, e non alla dipendenza, all'indipendenza o alla libertà assoluta.

6. Ambiente. L'educatore, come appartenente alla società del suo tempo, non può esimersi dal tenere conto dell'ambiente in cui la bambina o il bambino vivono e in cui si attua il progetto educativo. Costituendosi come mediatore, egli non può non apportare all'educazione quelle note e modulazioni che sono proprie del suo ambiente, oltre che della sua personalità. L'educazione si attua sempre in situazione ambientale: in pedagogia è impossibile trascurare gli apporti dell'ambiente all'educazione tesa a valorizzare l'individuo con la realtà che egli ha di fronte. Tale realtà va conosciuta nella sua strutturazione e organizzazione non per essere subito passivamente

te, bensì gestita con intelligenza e criticità, mediante gli strumenti e i metodi che la pedagogia fornisce.

In passato, quando il rapporto educativo era inteso solo come quello magistrale maestro-allievo o genitoriale madre-figlio, in pedagogia si riteneva opportuno separare l'educando da ambienti non idonei. Negli ultimi anni, invece, l'ambiente è considerato indispensabile, da includere sempre: l'atto educativo dovrà misurarsi con l'ambiente (inteso come tutto ciò che circonda l'educando) in cui il soggetto vive. Tuttavia, l'ambiente non sempre è educativo (si pensi a zone di guerra, aree degradate dove imperano criminalità, droga, prostituzione). Perciò è necessario che sia letto bene e impiegato dall'educatore al fine della promozione del soggetto (per esempio, tramite opportuna riflessione nell'ambito di un progetto educativo). Gli ambienti culturalmente poveri, perché isolati o chiusi, rischiano di immischiare i soggetti lasciando cadere talenti mai scoperti e inutilizzabili.

Oggi, di forte attualità, come delineato precedentemente, diviene anche l'importanza di un'educazione ambientale, nel senso ecologico, per evitare il degrado e riportare l'ambiente a misura d'uomo.

3. BISOGNO DI EDUCAZIONE E DI PEDAGOGIA

Come illustrato nel capitolo 1, all'alba del nuovo millennio si assiste all'aumento non solo di rischi, ma anche di opportunità. Specie nei paesi industrializzati, il tempo delle globalizzazioni e dell'interdipendenza implica che fenomeni che accadono a migliaia di chilometri di distanza e decisioni finanziarie, economiche, politiche, ambientali o educative che si prendono in altri continenti abbiano influssi determinanti nella realtà locale in cui viviamo. Nella società complessa, nel tempo dell'interdipendenza e del pluralismo, innanzitutto è necessario *reagire in maniera preparata* a tali cambiamenti, riconoscendone opportunità e rischi.

Nel corso di un'intervista rilasciata pochi mesi prima di morire, Tiziano Terzani [2014, 19-20] afferma:

Siamo costretti a una vita che ci impone di comprare cose inutili prodotte da gente che deve lavorare per produrre cose inutili [...]. Così

come il cancro è la malattia del corpo, il terrorismo è il problema della società. Noi occidentali non ci chiediamo quali siano le cause del cancro o del terrorismo, ma cerchiamo per entrambi i mali una cura, una medicina. Perché, in verità, ciò che determina le nostre scelte è l'industria. [...]. Se davvero ci mettessimo a studiare le ragioni del cancro, scopriremmo che è una malattia epidemica. Che ha a che fare con l'assurdo modo in cui viviamo, con l'alimentazione, con il modo in cui ci relazioniamo con il nostro prossimo, con il rapporto che abbiamo con i bambini, con il modo di vivere senza avere rapporti con la natura.

Oggi, specie nei paesi industrializzati, è necessario e urgente ridefinire le priorità, attribuendo un ruolo precipuo all'*educazione*, nella consapevolezza della grande funzione preventiva (anche in termini di cura) svolta da genitori e insegnanti; un'azione che permette di risparmiare notevole capitale umano, oltre che risorse economiche (se consideriamo le ingenti somme spese per riparare ai danni causati da malattia, violenza e distruttività umana).

Bauman [Bauman e Bordoni 2015] ha illustrato bene come oggi affrontiamo una *triplice crisi*: della democrazia rappresentativa, della fiducia nella politica e della sovranità dello stato. Ai tempi dello stato-Leviatano tutto ha sempre funzionato, nonostante le differenziazioni sociali e le coercizioni di weberiana memoria (e nonostante i cittadini abbiano barattato la propria libertà in cambio della sicurezza). Nel tempo presente, laddove la storia non è più maestra (la società di domani è una società senza memoria), pare essere arrivata *la fine delle grandi narrazioni e la persona è di colpo sola e senza fiducia*. La crisi del senso di comunità e di appartenenza alimenta un individualismo sfrenato, dove ognuno non è più un compagno di strada ma un antagonista. Domina un soggettivismo che ha minato le basi della modernità in cui manca ogni punto di riferimento e tutto diviene liquido.

Nella società complessa, multietnica e multiculturale, sovrastata da neoliberalismo, soggettivismo, solitudine e sfiducia, occorre riuscire a riconoscere la vera natura del conflitto (che non è l'alterità, né il pluralismo), ristabilire giuste priorità (mettere sempre al centro la persona umana e non la tecnologia o il profitto) e apprendere strumenti di gestione adeguati. In famiglia, a scuola e nella società civile è necessario superare l'individualismo e l'indifferenza a favore della costruzione di comunità accoglienti, inclusive

e cooperative (povertà, fame, malattia, sofferenza, deportazione possono colpire chiunque e si affrontano più facilmente assieme), volte al rispetto per ambiente, natura, piante, animali e per tutte le persone umane. A fronte della crescente complessità e dell'interdipendenza planetaria tutti i cittadini del mondo necessitano di acquisire ben fondate e robuste *competenze educative*.

Come trattato sopra, per acquisire tali competenze è necessario investire nelle scienze umane in generale, e in particolare nella pedagogia in quanto *scienza dell'educazione*, l'unica che riflette interamente sul fatto educativo. Nel contempo, anche la pedagogia non può continuare a proporre modelli validi in passato, ma dovrà aprirsi alle suddette sfide inedite, ripensando paradigmi, finalità, contenuti e metodi, alla luce del fatto che la diversità non rappresenta più l'eccezione, bensì la norma.

Pedagogia e società complessa

1. CONCETTO DI ORDINE IN EDUCAZIONE

In seguito alla globalizzazione e all'avvento di società multietniche e multiculturali, dunque, si sono verificati profondi e drastici mutamenti che hanno investito non solo il profilo economico, ma anche il piano culturale, educativo e soprattutto pedagogico. Segnatamente, a fronte di tale *sviluppo*, il settore educativo e formativo ha subito e sembra continuare a subire molteplici conseguenze negative. La crisi culturale che investe non soltanto i saperi e le cognizioni, ma anche la comunicazione e i sentimenti, e l'incertezza circa le finalità da perseguire hanno innescato una forte crisi pedagogica, educativa e formativa: oggi non è più pensabile educare prescindendo dalla globalizzazione dei mercati e dei saperi e senza tenere conto dei cambiamenti conseguenti alle nuove scoperte scientifiche e tecnologiche.

Muovendo da una breve analisi storica, Winfried Böhm [2007] illustra come per oltre duemila anni (dall'inizio del filosofare sull'educazione fino al XX secolo) in Occidente i contenuti dell'educazione e della pedagogia si siano fondati sul concetto di *ordo*, *ordine*. Nel corso dei millenni sono avvenuti solo tre grandi cambiamenti importanti.

1. Il pensiero pedagogico dell'Occidente inizia con un concetto di ordine costituito da una *visione cosmica*. Nel *kosmos* dell'*antica Grecia*, come viene celebrato nell'*Antigone* di Sofocle, si trovava tutto ciò che era eterno e

immutabile, non creato e non fallace. Una legge cosmica che dava forma al mondo forniva le regole per l'uomo, e la misura della sua educazione. Nella tragedia greca non c'era spazio per la colpa soggettiva: la tragicità degli eroi nasceva da un'oggettiva violazione di questa legge, che doveva essere riaffermata a ogni costo. Lo stesso Socrate non si sottrae alla sua ingiusta punizione attraverso la fuga dalla morte, come gli consigliano i suoi amici, ma beve la cicuta, perché la giustizia deve sottostare alla legge.

2. Nel **cristianesimo** l'educazione muove da un concetto di ordine fondato su un Dio creatore. L'ordine cristiano è un ordine della creazione di Dio, colui che ha creato il mondo, la storia, l'uomo. Si tratta di un *ordine divino*, del creato. Nonostante all'antica idea di cosmo subentri l'idea di un ordine della creazione, cristiano, l'oggettività del concetto di ordine rimane incontestabile. Nonostante sant'Agostino e il suo radicale apporto, teso a trasformare la domanda antropologica sull'uomo nel mondo in quella sul mondo nell'uomo, e nonostante il rivoluzionario scritto di Schleiermacher che dall'esegesi conduce all'ermeneutica, la volontà di Dio, come anche la vocazione dell'uomo che ne deriva, rimangono le misure dominanti di tutto il pensiero educativo cristiano.

3. Nel **mondo moderno** il concetto di ordine scaturisce dalla *ragione* e dalla scienza. Nella visione della scienza moderna al centro non è più il cosmo, non è più Dio, ma l'uomo, un uomo che produce. Il mondo della ragione o del razionalismo pone al centro la scienza, fondata sulla legge della natura. Gli scienziati credono che la natura sia ordinata. Si tratta di un ordine che muove dall'utilizzo della propria testa per pensare autonomamente: la ragione ordina (Kant). Per Galileo il mondo si può conoscere perché è scritto in un linguaggio comprensibile: quello matematico. Secondo il razionalismo l'ordine non sta nelle cose, ma nella *ratio* dell'uomo: tutti possono conoscere, riconoscere, capire le cose.

In forza di tale modello, in Occidente per più di duemila anni l'educazione è stata considerata primariamente come la strada maestra per il passaggio dal disordine all'ordine. In pedagogia, a parte qualche piccola eccezione, l'idea dominante è sempre stata che, nel processo della sua educazione e formazione, l'uomo debba sottostare a un ordine dato oggettivamente e la cifra della sua educazione è desumibile da tale ordine, in un'oggettività pensata.

La figura pedagogica fondamentale che domina l'Occidente fino all'inizio del XX secolo è descritta nella sua articolazione [*ibidem*; cfr. anche Flores d'Arcais 1972]:

- **l'insegnante-educatore** rappresenta l'ordine di fronte allo scolaro-educando; egli è sempre stato un uomo ordinato (nell'antica Grecia i maestri erano i filosofi; nel mondo cristiano i grandi maestri erano i teologi, i sacerdoti, i santi; nel mondo moderno i maestri dovevano essere gli scienziati);

- **l'alunno**, da parte sua, è chiamato principalmente a conoscere tale ordine in un atto intellettuale, a riconoscerlo in un atto volitivo-morale, per poi adattare e formare la sua vita in base a esso. La virtù dello scolaro è lo stare in silenzio ed essere capace di ascoltare (si tratta di un ascolto passivo), cercando di comprendere l'ordine attraverso le parole del maestro. Da questa prospettiva si può affermare che tutta l'educazione implica un fattore cognitivo, ossia quello di conoscere, conoscere l'ordine. Ma la semplice conoscenza non è sufficiente. Così, dopo il conoscere intellettuale, all'alunno si dà un altro compito importante: occorre che egli sappia anche riconoscere, ossia interiorizzare l'ordine.

In sintesi, la struttura dell'educazione occidentale è stata fondata su tre elementi:

1. **i contenuti e i fini dell'educazione** scaturiscono dall'ordine reciproco, senza ordine non c'è educazione;

2. **il maestro** conosce bene il concetto di ordine, ne rappresenta i punti salienti ed è abilitato a insegnarlo (e a trasmetterlo in maniera unilaterale);

3. **lo scolaro** deve conoscere intellettivamente l'ordine e riconoscerlo sul piano etico e morale, adattandovi la propria vita.

2. CRISI DELL'ORDINE E CRISI DELL'EDUCAZIONE

Nel XXI secolo, con l'avvento della globalizzazione dei mercati e delle persone, nella stagione del pluralismo e della complessità, la suddetta struttura di ordine non è più proponibile.

Oggi non è più possibile parlare di un unico ordine [Böhm 2007]. Specialmente alcuni pensatori hanno contribuito al suo superamento.

- Darwin ha modificato il concetto base e la filosofia dell'essere umano: non esiste alcun essere, esiste solo un divenire; il giorno dopo la stessa persona non è più la stessa, perché tra oggi e domani c'è un'evoluzione, tutto è in movimento, tutto cambia;

- Einstein con la teoria sulla relatività consente di affermare che se tutto è relativo non c'è più l'assoluto; la verità non esiste una volta per tutte, ma va continuamente ricercata e ripensata tenendo conto delle nuove condizioni, dei punti di vista e delle prospettive;

- Nietzsche, nel costrutto di superuomo, sostiene che l'ordine e l'etica formano uomini e donne deboli, i forti non hanno bisogno di religione;

- Marx, analizzando il capitalismo, afferma che non esiste la verità; ciascuno recepisce la realtà degli eventi secondo la propria posizione sociale;

- Freud, fondatore della psicoanalisi, afferma che solo una parte della nostra vita è dominata dalla pura ragione, tutto il resto è governato dall'inconscio; sono le pulsioni sessuali a regolare la vita umana, ci si ammala se non si soddisfano.

Nella stagione postmoderna l'ordine non può essere garantito né dalla chiesa (accanto alla chiesa cattolica vi sono anche quella protestante, quella islamica, quella ebraica; esistono inoltre le religioni non monoteiste, mentre è cresciuto il numero degli atei), né dalle ideologie (la politica, il mercato, il comunismo non riescono a stabilire l'ordine), né dalla scienza (la scienza non può garantire la verità assoluta; non riesce più a presentare certezze, ma solo saperi provvisori). Persino le leggi della natura non esistono, si sono rivelate invenzioni degli uomini.

Dopo tale «distruzione dell'ordine», seguendo l'analisi di Böhm [*ibidem*], nel settore dell'educazione si è sempre più fatta strada la **categoria del bisogno**, generando pericolosi sociologismi e psicologismi.

1. I bisogni sociali della società, ossia il **sociologismo**, laddove l'educazione si trasforma in processo di socializzazione. In forza di tali riflessioni, l'educazione dell'uomo si configura come assimilazione dell'individuo alla società, mediante la mera trasmissione di regole, valori, leggi e comportamenti. Come conseguenza, in molti paesi occidentali la sociologia ha occupato sempre più spazi propri della pedagogia. Alla base di tale approccio c'è una concezione antropologica che nega sia la naturale individualità, sia una natura umana universale, e intende l'educazione

come socializzazione, vale a dire come l'inserimento dell'uomo naturale nella società.

2. I bisogni individuali, ossia lo **psicologismo**, muove dall'idea che l'educazione sia solamente un aiuto allo sviluppo dell'individuo. Se per Marx il più grande bisogno dell'uomo è la fame, per Sigmund Freud il maggiore bisogno dell'uomo è la libido. In seguito a ciò, tanti educatori sembrano aver riconosciuto un nuovo punto di partenza: la pedagogia dei bisogni individuali; laddove il compito del maestro consiste solamente nel riconoscere e soddisfare tutti i bisogni degli alunni.

3. In seguito a tali riflessioni nasce la cosiddetta **pedagogia del selvaggio**, sostenuta dalla convinzione che l'agire umano sia suscitato e regolato da forze spontanee e naturali: i bisogni «naturali», gli istinti, gli interessi, che inducono al sentimento del piacere, al perseguimento del proprio utile, e guidano il processo di sviluppo del divenire umano. Si tratta di un'ottica dell'uomo semplificata, orientata in modo biologico, che prescinde ampiamente dalle manifestazioni specificamente umane della cultura, della lingua, dei valori. Oggi la troviamo negli slogan *carpe diem* o «va' dove ti porta il cuore». Secondo Böhm, persino l'attivismo pedagogico, fondamentale scuola di pensiero promossa da Piaget e Dewey, stabilendo come punto di partenza il bambino individuale, rischia di cadere nella stessa trappola. L'individualità di ciascun bambino, pur costituendo una delle grandi scoperte della psicologia del XX secolo (la psicoanalisi è anche chiamata la psicologia individuale), non è proponibile come unica base di riferimento, come unico *ordo*, sul piano educativo.

3. CRISI DELLE SCIENZE UMANE

Con l'avvento della globalizzazione e della società postmoderna, il concetto di ordine è stato ulteriormente stravolto in modo ancora più radicale, dando origine a una grave crisi dell'educazione e della pedagogia. Tale crisi pedagogica ha lasciato il campo libero sia a tendenze sociologiche che pretendono di caratterizzare l'educazione solo mediante il «mettere dentro» (regole, valori, lingua, cultura, religione), sia a spinte psicologiche che sottolineano unilateralmente l'aspetto del «tirar fuori» (istinti, sentimenti, aspirazioni, potenzialità).

A complicare il quadro hanno contribuito i profondi cambiamenti occorsi in ambito scientifico, culturale e sociale a partire dalla Seconda guerra mondiale. In tal senso, Beck [2000, 52-54] individua tre fasi successive di sviluppo.

1. Nella prima fase, immediatamente successiva alla guerra, fino agli anni Sessanta, dominavano la necessità e la volontà di ricostruire, nonché la paura che tutto potesse nuovamente crollare. Tale situazione rafforzava virtù classiche come sacrificio, zelo, abnegazione, subordinazione, altruismo.

2. Nella seconda fase (fino agli anni Ottanta), caratterizzata dal «breve sogno di eterna prosperità» [Lutz 2001], la ricchezza è considerata sicura e gli «effetti collaterali» (crisi ecologica, spersonalizzazione, solitudine) in genere sono rimossi dai cittadini. In tale contesto si sviluppano le idee di libertà (soprattutto politiche) che influiscono sull'intera società.

3. Nella terza fase, definita da Beck come «società mondiale del rischio», si assiste a un ritorno dell'incertezza: «le biografie del benessere si trasformano in biografie del rischio, prive di sicurezza materiale per il futuro e di qualsiasi identità sociale».

Nella stagione attuale, specie le società occidentali e i paesi altamente industrializzati sembrano essere caratterizzati da un *politeismo post-cristiano*, laddove si assiste all'emergere di nuove «divinità», quali il denaro, il successo, la cura esasperata del corpo e dell'apparire; dallo *scientismo*: in nome del «progresso» si legittimano interventi manipolativi sulla persona umana (la clonazione, le modificazioni genetiche, sperimentazioni su embrioni umani); dal *sonno delle passioni civili*, che si manifesta mediante l'indifferenza verso problemi sociali e politici, con relativo indebolimento del senso civico. La cultura della postmodernità e del neoliberalismo, come trattato sopra (cfr. cap. 1), sembra promuovere un uomo saturo di atteggiamenti individualisti e narcisisti, sempre più ripiegato su sé stesso, orientato al profitto economico, ai beni materiali, alla quantità (a scapito della qualità), alla sfera del privato, dei propri interessi, dei desideri mutevoli, delle soddisfazioni immediate. La paura del definitivo orienta prevalentemente la vita verso il superfluo e l'effimero, verso la libertà radicale. L'individuo si percepisce come autosufficiente, spinto dalla costante e unilaterale ricerca del piacere e della felicità.

Nella fattispecie, da una *paideia* unitaria, che in passato è riuscita a stabilire forti sinergie fra scuola, famiglia, associazioni, si è passati a una *paideia segmentata e frammentata* [Acone 2000], gravida di incertezze nei contenuti, nei traguardi, nelle prospettive, nei linguaggi, negli strumenti, nelle metodologie.

Nel settore pedagogico, il «pluralismo» e l'aumento di opportunità in molti casi hanno evocato una *lacerante crisi sul piano dei valori, degli obiettivi e delle finalità da raggiungere*. L'accettazione e il rispetto del diverso (e delle nuove tecnologie) per molti educatori si traducono con l'incrinarsi del legame con le proprie idee e convinzioni etiche, politiche, religiose: tutto sembra essere messo sullo stesso piano (anzi, in molti casi sono il denaro o il potere ad assumere un ruolo preponderante). Molto spesso apprendiamo di educatori e insegnanti che pongono la soddisfazione del piacere, la totale libertà individuale, lo spontaneismo come strada maestra per la realizzazione del sé (la felicità immediata come fine educativo).

Tutto ciò non può non andare a scapito dell'idea del gruppo e della comunità, dell'educazione alla volontà e alla progettualità. In un simile scenario, l'educatore difficilmente riuscirà ad attuare i principi del «prendersi cura» e il prezzo che paga il singolo educando è la difficoltà a raggiungere una piena autonomia, intesa come capacità di governarsi da sé. La pedagogia paga lo scotto di vedere sempre più affievolire il proprio valore fra le scienze umane: a che serve, infatti, una scienza che ha per oggetto la riflessione sull'educativo, quando l'educazione è sempre più basata sull'improvvisazione e sulla «spontaneità» dell'educatore-insegnante, nonché sulla totale libertà del soggetto?

Non stupisce apprendere che spesso il pedagogista si trova di fronte a insegnanti e genitori alle prese con le proprie crisi adolescenziali, incapaci di fare delle scelte chiare. Alcuni educatori, potenzialmente immaturi, ancora inseguono velleitari ideali di libertà assoluta, incapaci di governare la propria vita in armonia con le regole delle società civili e democratiche, di coniugare la libertà personale con i principi del bene comune, dell'impegno e della responsabilità [Portera 2005]. Specialmente i giovani spesso si trovano guidati dalla convinzione che bisogna perseguire unicamente la realizzazione di sé (anche a scapito di chi vive vicino), sperimentando la paura del definitivo, incapaci di fedeltà a un partner, a una famiglia, a dei valori.

4. RISPOSTE PEDAGOGICHE

Quali sono le risposte che la pedagogia può e deve fornire in un simile scenario? Quali sono i progetti formativi da implementare? Quali sono le caratteristiche fondamentali, i saperi necessari nel XXI secolo, per svolgere bene il ruolo di insegnante, di educatore e di formatore?

Attualmente la pedagogia, pur essendo una delle discipline maggiormente investite dalla crisi, può divenire volano di cambiamento positivo, se ripensata e rinnovata tenendo conto dei forti cambiamenti, dei rischi e delle opportunità insiti nella globalizzazione, nell'aumento di società democratiche e nel crescente pluralismo etnico, linguistico, religioso e culturale. La pedagogia potrebbe costituire la disciplina centrale per una gestione efficace e per il superamento della crisi. La sfida consiste nell'accettare il reale cambiamento rispondendo in maniera preparata: senza chiudersi acriticamente nel passato (riproponendo modalità, strategie e obiettivi ormai superati dagli eventi) e senza sposare in modo miope tutte le mode del presente. Ciò significa fare attenzione a «non gettar via il bambino con l'acqua sporca», ossia fare tesoro dei preziosi contributi, soprattutto da parte di pedagogisti del passato. Nel contempo, occorre anche «aiutare il bambino a crescere nell'ambiente reale», ossia accettare i conflitti e le sfide attuali, tramutandole in opportunità di crescita e di arricchimento (umano) per il singolo soggetto e per la collettività.

A fronte dello scenario attuale, innanzitutto il primo passo dovrebbe essere fatto sul piano sociale e politico, riconoscendo il *valore dell'educazione*: «Molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani», riconosce opportunamente Postman [1997, 7], riferendosi soprattutto alla realtà degli Stati Uniti.

L'inedita stagione di rapidi cambiamenti che sta sperimentando la persona umana rende indispensabile una nuova forma di governo. Un «governo» che sappia ristabilire il potere politico (non di partito, ma di regolamentazione sociale) [Soros 1999], che abbia il *coraggio di porre limiti*, di saper delineare confini precisi, di indicare gli obiettivi, la strada da percorrere, in maniera chiara. Nell'attuale contesto «disorientato e disorientante», dinanzi

a enormi opportunità e rischi, laddove lo sviluppo scientifico e tecnologico concede una quantità talmente elevata di beni e mezzi che il problema consiste soprattutto nella *scelta*, i limiti migliori possono essere posti solo riattribuendo al rapporto educativo il ruolo primario che gli compete: prima di tutto è necessario riconoscere il valore dell'educazione. Se esiste una possibilità di contrastare certi effetti rovinosi della globalizzazione e del post-modernismo, essa è sicuramente da ricercare nell'educativo: «In un tempo di cambiamenti spesso radicali», sottolineava Giovanni Paolo II nel suo *Discorso alla Camera* del 14 novembre 2002, «aumenta la necessità di una formazione della persona», mirando soprattutto allo sviluppo intellettuale e all'educazione morale dei giovani, mediante l'accrescimento della loro cultura. Pertanto, nel XXI secolo, occorre investire soprattutto nell'educazione della persona umana, facendo tesoro di tutte le riflessioni maturate in tal senso in seno alla pedagogia.

Nonostante l'essere umano non riceva la sua *Bestimmung* (determinazione, vocazione, ossia divenire ciò che è o dovrebbe essere) dall'esterno, ma può e deve costruirla dall'interno (*Selbstbestimmung*) [Böhm 2002, 14], divenendo in tal modo «autore autentico della propria storia di vita», egli non potrà mai rinunciare al supporto che può e deve provenire dall'esterno a opera di altri uomini e altre donne. In forza delle esperienze e delle riflessioni teoriche maturate nel corso dei secoli, nella società contemporanea è indispensabile dare corpo e spazio alla sorgente del pensiero pedagogico, riconoscendo che l'«arte di educare» non è innata, né tanto meno può essere appresa solamente per imitazione: è necessario che l'educazione sia opportunamente «pensata», programmata e controllata, avvalendosi principalmente dei contributi offerti da tutte le scienze umane.

Specie nella società globale, multietnica e multiculturale, tramite l'intervento educativo e il contributo pedagogico, è necessario prendere consapevolezza dell'*esigenza di un «ordo»*. Mentre in passato era alquanto semplice individuare un ordine, degli ideali educativi condivisi (nell'antica Grecia l'«uomo virtuoso»; nell'antica Roma il «buon cittadino»; nel Medioevo l'«uomo d'ingegno», il «suddito ubbidiente», il «lavoratore onesto», la «buona e operosa madre di famiglia»; e nell'era moderna la democrazia, l'autonomia, il benessere, la libertà), come esplicitato sopra, il tempo della globalizzazione è caratterizzato dal venir meno di ideali

condivisi, dalla mancanza di fiducia nell'uomo, dall'assenza di una concezione unitaria del mondo e della vita: il sapere si rivela come provvisorio, parziale, reversibile, tutto è messo sullo stesso piano e tutto è passibile di discussione.

Anche in Italia la pedagogia non è riuscita a sottrarsi a tale processo, perdendo di vista uno dei suoi obiettivi precipui: dover postulare un orizzonte di senso (*ordo rerum e ordo idearum*). Nell'era postmoderna in cui tutto è friabile o liquido, nel mondo educativo si assiste a scissioni tra funzioni e senso, tra fatti e valori, sino a giungere a produrre una costellazione di mezzi a scapito dei fini [Agamben 1995].

Per uscire da tale crisi, occorre dare cielo e ali alla pedagogia [Frabboni 2005, 30-46], riconoscendo il suo primato fra le scienze dell'educazione, in quanto «ramo più antico e nodoso». Dal canto suo, la pedagogia dovrebbe abbandonare la visione tolemaica (ossia una teoria dell'educazione targata Occidente, grigia, ascientifica, ideologica, pervasiva, saccente) e muoversi verso «l'azzurro cielo copernicano», che tenga conto di un'infanzia e di un'adolescenza «al plurale, colorate di diversità esistenziali e culturali», che veda l'alfabetizzazione collettiva come elemento di emancipazione delle giovani generazioni. Una pedagogia che, fondandosi sul *problematicismo* di Bertin [1968], affini il proprio sguardo verso il culturale e lo scientifico, e per spiccare il volo utilizzi soprattutto quattro piume: intenzionalità, scelta, dissenso, utopia. La tesi pedagogica fondamentale di Frabboni è che, a fronte dei «turbolenti mari» delle globalizzazioni, occorra soprattutto investire sulla formazione, intesa come il più prezioso capitale umano di ogni paese della Terra. Le società a capitalismo avanzato dovranno smettere di impiegare solamente le parole dell'alfabeto economico: «Se le collettività nazionali disporranno di un diffuso e qualitativo sistema scolastico e postscolastico potranno alzare uno steccato invalicabile a difesa dei diritti e dei doveri delle loro cittadinanze» [Frabboni 2005, 13].

Al contempo è necessario che la pedagogia (ri)affronti alcune questioni preliminari [Acone 2000, 48-50]:

1. riscoprire la *grande narrazione umanistica* dell'Occidente, partendo dai fondamenti cristiani per arrivare alle istanze personalistiche, solidaristiche, etico-civili dei diritti-doveri delle persone;

2. farsi carico sia del *paradigma scientifico*, sia di quello *umanistico-filosofico* e di quello *ermeneutico*;

3. riappropriarsi di concetti come la *responsabilità* [Jonas 1990], la cura, l'educazione, la formazione, e palesare il nesso tra conoscenza e sua finalizzazione, tra ontologia e tecnica;

4. recuperare una ragione pedagogica, affinché sia affidato alla pedagogia e all'educazione il compito di ricomporre mezzi e fini, fatti e valori, funzioni e senso;

5. ritornare a etiche condivise spendibili sul piano dell'autorevolezza educativa: «insegnare tutto a tutti potrebbe sfociare nell'insegnare nulla a tutti».

D'altro canto, fra gli errori commessi dalla stessa pedagogia italiana, secondo Galliani [1977, 26], dagli anni Novanta in poi vi è l'essersi occupata soprattutto dell'area scolastica e il considerare l'extrascolastico solamente come area di rischio sociale, trascurando «di riflettere sul modello culturale e organizzativo del conseguente curriculum universitario destinato proprio a coloro che dovranno progettare-gestire-valutare quelle azioni formative nei diversi contesti lavorativi». In tal modo sono state fornite poche risposte alle difficoltà non solo strumentali (come le carenze di risorse umane e finanziarie), ma anche qualitative e istituzionali a formalizzare saperi, metodi, abilità connessi al ruolo di futuro formatore.

Al contrario, la pedagogia dovrebbe e potrebbe mettere in rilievo che una buona formazione esige di *superare la prigione economicistica*, fondata sulle politiche keynesiane dell'occupazione e dell'organizzazione prima fordista e tayloristica e oggi toyotista, nonché sui principi neoliberali. Nel contempo, da un canto occorre superare anche il concetto di formazione intesa solamente come qualificazione tecnica e/o professionale volta a creare «forza lavoro», interpretazione che rischia di separare istituzionalmente e concettualmente la «cultura» dalla «professionalità», o l'«uomo» dalle «braccia»; dall'altro è necessario svelare i rischi di una formazione intesa esclusivamente in termini manageriali che accanto a sapere teorico ed empirico di qualità ha prodotto alcuni limiti culturali. Come ormai ampiamente riconosciuto anche da autorevoli psicologi del lavoro come Quaglino [1985, 38], nel mondo produttivo, specie nelle aziende, è necessario rivalutare l'importanza del contributo educativo e di quello pedagogico: «Oggi più che

mai la formazione ha bisogno in primo luogo di una pedagogia e solo in seconda istanza di una teoria dell'educazione».

5. PERSONALISMO PEDAGOGICO

Dopo aver chiarito come la pratica educativa significhi non solo *poiesis* (un semplice fare), ma implichi soprattutto l'agire, la libertà e la creatività, e sia guidata sempre da idee, e che la stessa pedagogia, configurata come disciplina teorica (dal greco *theorein* = osservare), non si fermi solo all'osservazione, ma studi interamente il fatto educativo (l'agire educativo implica sempre un essere condotti da idee pedagogiche), Böhm [2002] evidenzia come cause e conseguenze della crisi dell'educazione e della pedagogia nella stagione moderna e postmoderna siano stati soprattutto il senso di smarrimento e l'insicurezza dell'individuo per quanto concerne i valori, l'isolamento del singolo soggetto, nonché uno strapotere dell'uomo e della donna su tutti gli altri esseri viventi.

La crisi ecologica, la minaccia esistenziale che incombe sul mondo e sull'umanità a causa di meccanismi distruttivi, il crollo di punti di riferimento forti, la perdita del senso di orientamento si traducono anche in una forte incertezza in riferimento alla vita sociale, al cui indebolimento hanno contribuito gli innumerevoli totalitarismi e le dittature disprezzanti l'uomo.

A parere di Böhm, nelle società globali, se esiste un punto di Archimede per un nuovo ordine umano, esso potrà essere trovato nella dignità e nella realtà della persona umana: *occorre ricominciare dalla persona e da una pedagogia della persona*.

La corrente di pensiero personalistica nel corso dei secoli ha goduto dell'apporto di numerosi pensatori, soprattutto filosofi e pedagogisti. Innanzitutto fra i precursori è d'obbligo ricordare almeno sant'Agostino, Tommaso d'Aquino, Vittorio da Feltre, Erasmo da Rotterdam, Comenio, Pestalozzi e i fautori del Risorgimento (Gioberti, Rosmini, Lambruschini, Capponi, Tommaseo). Come esplicito fenomeno storico e culturale la paternità dell'attuale personalismo pedagogico è da attribuire al filosofo francese Emmanuel Mounier.

Nell'Europa degli anni Trenta, Mounier [1964] rileva una crisi di disgregazione sociale, esplicitata nella depersonalizzazione dell'uomo e nella decadenza dell'idea comunitaria, a opera del nazismo e del fascismo da un canto, del comunismo staliniano dall'altro. Come base per il superamento di tale crisi, Mounier prospetta una terza via, che, alla stregua di una nuova *renaissance*, persegua lo scopo di superare tanto l'esaltazione dell'individuo, quanto il mito del collettivismo, per ancorarsi a una visione dell'uomo come soggetto teso alla comunità. Tale visione personalistica, riallacciandosi alla tradizione cristiana, non riduce la persona al semplice individuo, ma la vede in maniera totale (corpo, trascendenza, relazioni sociali). Punto centrale di tale corrente di pensiero è la consapevolezza che il bambino non nasce persona, ma lo diventa mediante l'educazione. Il compito dell'educatore non è quello di fare (nel senso di un'autoritaria imposizione o di un addestramento), ma quello di *suscitare* delle persone. Pertanto l'azione educativa diviene necessariamente di tipo interventistico (prescrittivo, affermano altri pedagogisti moderni): è necessaria per non abbandonare l'educando in balia dei propri istinti e degli influssi negativi dell'ambiente. Nasce così la pedagogia dell'impegno, che, pur tenendo conto dell'ambiente, è rivolta all'uomo nell'interesse del suo essere ed è incardinata sull'amore.

Sempre in Francia, specialmente dopo la Seconda guerra mondiale, accanto a Mounier è d'obbligo citare anche il fondamentale contributo del filosofo Jacques Maritain (1882-1973). Muovendo da un «umanesimo integrale», Maritain [1962] considera l'educando come il vero protagonista dell'educazione e vede come fine ultimo dell'educazione quello di aiutarlo «a raggiungere la piena formazione umana». A suo parere, l'essere umano è persona per natura, diviene personalità grazie a un'«educazione liberale», improntata sull'amore, che include anche delle norme di comportamento. Grazie a Maritain il personalismo riesce ad attecchire in altri paesi europei e non (fra cui Polonia, Germania, Spagna, America Latina). L'imprescindibilità della persona, anche sul piano pedagogico, la troviamo nel noto saggio di Paul Ricoeur *Meurt le personnalisme, revient la personne*, pubblicato nella rivista «Esprit» nel 1983, in cui si assiste al passaggio dal movimento filosofico all'intervento giuridico, politico, economico-sociale e pedagogico [Xodo 2003, 36].

In Italia il personalismo pedagogico ha ricevuto i più incisivi impulsi da Luigi Stefanini, incaricato dal 1931 a ricoprire l'insegnamento di pedagogia (titolare dal 1937) presso l'Università di Padova. Mosso dallo spiritualismo cristiano, stimolato anche dalla metafisica dell'essere di stampo aristotelico-tomistico, egli elaborò un'originale metafisica della persona (anni Quaranta-Cinquanta), sintetizzata nell'assunto dell'intenzionalità semantica dell'atto umano. Per Stefanini il fine ultimo dell'educazione è la maieutica della persona [Stefanini 1955, 13]. Oltre a personalizzare il soggetto, diviene indispensabile personalizzare anche la scuola, fondando una scuola del dialogo, che persegua le finalità di:

- ammettere solo programmi o interventi didattici «che trovano fondamento e concretezza» nella persona;
- difendere il primato del singolo alunno rispetto al gruppo, rispettando i singoli ritmi evolutivi e le specifiche necessità di maturazione;
- riconoscere l'importanza dell'eteroeducazione come stimolo all'autoeducazione;
- saper utilizzare l'autorità come suscitatrice della libertà dell'educando;
- dare importanza alla concentrazione, alla gerarchizzazione didattica del sapere, alla diffusione dell'istruzione di base.

Da tali significativi impulsi, specialmente dagli anni Settanta, in Italia si è assistito a un notevole, in parte diversificato, sviluppo in seno al personalismo pedagogico. Sicuramente una delle figure di maggiore spicco è Giuseppe Flores d'Arcais. La sua proposta è stata caratterizzata come personalismo critico, «nella duplice critica a ogni forma di apriorismo e di deduttivismo razionalistico, così opponendosi a tutte le metafisiche di stampo oggettivistico e impersonale; e al mero empirismo del fattuale esistenziale, che cela in sé, immanente, il rischio dell'esito individualistico-solipsistico» [Bernardinis 1992, 4982-4985]. Per Flores d'Arcais l'educazione è sempre un progetto che si propone in prospettiva del da farsi; ma, essendo anche una scelta del soggetto, da parte dell'educatore i contenuti possono essere scelti, mai imposti. Importante diviene perciò il rapporto dialogico educatore-educando (metodologia del dialogo), l'unico che consente di correggere le eventuali manifestazioni di autoritarismo o di spontaneismo. L'uomo, quindi, è inteso come fine e non come mezzo, e il

traguardo educativo consiste nell'aiutare il soggetto a trovare il senso del tutto [Flores d'Arcais 1982, 981].

Muovendo dalla scuola di Flores d'Arcais a Padova, come centro propulsore del personalismo in Italia, sicuramente da ricordare sono ancora le posizioni di Catalfamo e di Peretti, entrambi annoverabili fra i primi collaboratori di Flores d'Arcais. Catalfamo, nel suo testo del 1971, *Personalismo senza dogmi*, elabora una visione critica della pedagogia cattolico-personalistica, sino a giungere all'eliminazione di ogni presupposizione metafisica e fideistico-cristiana, giudicandole incapaci di esprimere adeguatamente le istanze problematiche e storico-progettuali di una visione aperta dell'educazione. In successivi articoli Peretti [1972; 1973] si allontana chiaramente da tale impostazione e le contrappone la visione del personalismo senza equivoci, rigorosamente fondato sul piano metafisico e ancorato ai perenni valori cristiani. Riprendendo le concezioni di Mounier, Peretti enuclea i principi dell'educazione cristiana, illustrandone i rapporti con altre correnti di pensiero (marxismo, psicoanalisi), ristabilendo il primato della persona umana, esaltandone la singolarità, l'originalità e l'irripetibilità. Interessante è anche la posizione di Mencarelli, il quale, partendo da studi sulla creatività, elabora un personalismo scientifico che vuole liberarsi dal rischio dell'astrattismo metafisico, senza rinunciare alle sollecitazioni della filosofia [Macchietti 1989].

Il personalismo pedagogico italiano ha trovato fra i suoi sostenitori e precursori di spunti e tesi innovative anche diversi autori del mondo laico. A testimonianza di ciò è sufficiente volgere lo sguardo al testo curato da Flores d'Arcais [1994], *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, per scorgere, fra tanti altri, anche i nomi di autorevoli pedagogisti come Cambi, Granese, La Porta, Manno. Nel suo contributo intitolato *Personalismo e problematicismo: bussole della pedagogia*, Frabboni [2003], sulla base soprattutto del lavoro di Secco, è riuscito a individuare notevoli intersezioni tra personalismo e problematicismo pedagogico, riconducibili soprattutto a tre «frontiere esistenziali»:

1. il rispetto per la vita, sia umana sia degli altri esseri viventi, quale contrasto a una cultura della violenza, promulgando il valore universale della pace;
2. il progetto di una persona integrale, contro ogni riduzionismo esterno, consumistico, alienante; contro un'umanità oggettivata, massificata,

omologata; una persona attiva e presente nel sociale, autonoma nelle scelte, ricca di vita interiore;

3. il rispetto per la singolarità, intesa come difesa del soggetto-persona contro il rischio del soggetto-massa: uomini e donne standardizzati, in serie, conformati e modellati dai consumi collettivi (non solo alimentazione, abbigliamento, comunicazione, fitness, ma anche modo di interagire, di capire, di pensare, di decidere, di progettare e di desiderare).

Nelle prossime pagine, muovendo da tali fundamenta di pedagogia generale – laddove come esempio si è approfondito soltanto il personalismo pedagogico e si è dato qualche breve spunto sul problematicismo, tralasciando altri importanti statuti epistemologici della pedagogia europea (come il pragmatismo, il neoempirismo, l'ermeneutica critica, la fenomenologia, le neuroscienze) –, si cercherà di approfondire ulteriormente il valore dell'educazione e della pedagogia a fronte del crescente pluralismo etnico e culturale.

Quali saranno le risposte pedagogiche alla sfida della pluralità di culture? Come si configureranno l'educazione e l'insegnamento, per tradizione volti a veicolare lingua, valori, regole, usi e costumi nazionali (lo stesso concetto di persona sembra non essere presente in alcune lingue orientali, è inteso diversamente dai soggetti di religione islamica e persino nei paesi industrializzati assume una connotazione diversa: nella psicologia umanistica di Maslow e Rogers con «persona» si intende il concetto individualistico di «sé»), in presenza di soggetti molto diversi fra loro, in ordine a provenienza geografica, lingua, religione e sistema assiologico?

Educazione e pedagogia interculturale

1. MODELLI DI INCONTRO E SCONTRO FRA ESSERI UMANI

Riflettendo sull'educazione più opportuna in una stagione di costante aumento di mobilità reale (immigrati, rifugiati, profughi, clandestini, turisti, ricercatori, industriali) e virtuale (televisione, cinema, internet), dove la diversità è la norma, innanzitutto occorre ricordare che l'emigrazione di esseri umani è sempre esistita: lo scenario più verosimile della storia dell'uomo ipotizza una rete permanente di scambi non solo culturali, ma anche genetici tra popolazioni diverse. In base agli studi più attendibili di paleontologia, archeologia, linguistica storica e genetica [Lewontin 1984; Cavalli Sforza e Cavalli Sforza 1993], l'origine unica di tutti gli uomini e le donne si localizzerebbe fra l'Africa meridionale, l'Africa orientale e il Vicino Oriente. Pertanto, soprattutto in pedagogia, occorre abbattere con forza un primo pericoloso preconcetto (ed errore scientifico) circa l'esistenza di più razze (distinte magari in base al colore della pelle o ai tratti somatici): *l'unica razza presente sulla Terra è quella umana.*

Ma se è vero che gli esseri umani sono *tutti parenti* (hanno origini comuni, presentano un DNA compatibile, parlano lingue diverse, ma con radici uguali), è altrettanto vero che sono anche *tutti differenti*: non possiamo negare che nel corso dei millenni si sono sviluppate non solo lingue, culture, tradizioni e regole diverse, ma anche caratteristiche somatiche differenti. L'origine stessa della vita e dell'esistenza umana è fondata sulla diversità. Ma proprio da tali differenze sembrano scaturire i problemi.

Nonostante le migrazioni siano sempre esistite, l'uomo non è ancora riuscito a risolvere adeguatamente la questione della convivenza. Al sostantivo *straniero* si associa comunemente qualcosa di negativo o minaccioso. Se proviamo a effettuare una rassegna storica sui modelli di incontro-scontro avvenuti nel corso dei millenni fra persone o gruppi con caratteristiche linguistiche, religiose, culturali o etniche diverse, emerge un quadro tutt'altro che rassicurante.

1. L'esempio più noto, e forse anche tristemente più diffuso, è quello della **eliminazione** dei più deboli, numericamente, militarmente, economicamente: lo straniero o l'alterità sono stati concepiti come minacce per la propria identità o per la propria esistenza. Mediante l'uso della violenza o delle armi, si è cercato di eliminare fisicamente, con l'uccisione, chi la pensava diversamente, oppure si è cercato di eliminarlo attraverso l'espulsione definitiva dal proprio territorio o stato nazionale (gli esempi più recenti sono le guerre fratricide nella ex Jugoslavia). A livello educativo, tale approccio non è proponibile non solo eticamente, ma nemmeno sul piano concreto: la violenza genera nuova violenza, innescando spirali di violenza, rendendo i conflitti cronici, insolubili e altamente distruttivi [Patfoord 1992].

2. Altra modalità diffusa è l'**assimilazione**: lo straniero, concepito come «primitivo», «arretrato», «ignorante», «selvaggio», non si «elimina», ma si cerca di assorbirlo (di farlo integrare in maniera completamente unilaterale) nella propria cultura (la qual cosa implica apprendere lingua, usi, costumi, religione e modalità di pensiero). Come esempio basta pensare alle popolazioni precolombiane in America o a quelle dell'Africa precoloniale. Sono frutto di questo approccio anche le politiche adottate in Francia (il *creuset*), inizialmente dagli Stati Uniti e il modello di relazioni interetniche promosso da Canada e Australia. Sotto il profilo educativo, anche nell'assimilazione vi è una forma di violenza, pertanto valgono i motivi detti sopra. Peraltro, l'acquisizione dell'identità è un processo libero e in parte inconscio. Nessuno può essere costretto a rinunciare a parti di sé per essere accettato [Portera 2008].

3. Particolarmente praticato è stato anche il modello della **segregazione** o del ghetto: le persone differenti, per connotati etnici, linguistici, religiosi o

culturali, sono segregate e rese «innocue» per il gruppo dominante: possono continuare a vivere come ritengono giusto, ma solo se rimangono fra loro simili e non cercano di entrare in contatto con gli altri (spesso, ma non sempre, la maggioranza). Fra gli esempi, basti pensare agli ebrei durante il fascismo italiano o il nazismo tedesco, agli aborigeni australiani o ai neri del Sudafrica durante l'*apartheid*. Rispetto al settore educativo la segregazione, oltre a essere sempre accompagnata da violenza, come insegna la storia non è praticabile: gli esseri umani non si lasciano rinchiudere e separare a lungo da muri e il filo spinato non riesce a delimitare culture o identità.

4. Poco conosciuto, e applicato soprattutto negli Stati Uniti, è il modello della **fusione** (o del cosiddetto *melting pot*): secondo un principio democratico, si è tentato di fondere tutte le differenze culturali con lo scopo di ricavarne una cultura unica da trasmettere a tutti gli abitanti. Pur nella intenzionalità democratica, tale modello è tristemente fallito, rafforzando le disuguaglianze e diverse appartenenze etniche: è sfociato nella *salad bowl*, l'insalatiera, dove ognuno mantiene le proprie caratteristiche, magari autosegregandosi. In pedagogia la fusione, pur essendo un metodo democratico, non è proponibile perché non tiene conto del fatto che anche una scelta di valori presa da una maggioranza non può essere imposta nell'intimo identitario di ogni persona. Questo è uno dei motivi per cui è fallita negli stessi Stati Uniti. E forse anche uno dei limiti stessi della democrazia.

5. Un ulteriore modello è il cosiddetto **universalismo**. Alla luce dei principi filosofici di Kant relativi ai valori universali o degli obiettivi della Rivoluzione francese, viene posto l'accento non più sulle differenze culturali, bensì sulle parti comuni, che uniscono tutti gli esseri umani. In tal caso le differenze presenti sono poco considerate o persino rimosse a favore di valori, ideali e obiettivi comuni. Gli esempi più noti si trovano nei paesi dell'ex Unione Sovietica o in altri stati comunisti. In pedagogia tale approccio definito **transculturale** presenta opportunità e limiti, su cui si rifletterà meglio più avanti.

6. Infine, il modello di convivenza pacifica, del **multiculturalismo**, ispirato alle Raccomandazioni dell'ONU e dell'UNESCO, a tutt'oggi è quello che ha riscontrato più successo: esseri umani di cultura, etnia e religione differenti cercano di convivere nel rispetto reciproco e delle leggi comuni. Tale modello considera gli standard culturali come determinanti per la

costruzione dell'identità; quindi da conoscere e da salvaguardare mediante la convivenza pacifica. Tale modello è forse il più seguito nel mondo. In Europa attualmente l'esempio migliore è rappresentato dalla Confederazione Svizzera; in Italia dall'accordo di autonomia, il «pacchetto», siglato con l'Alto Adige. Pedagogicamente, come analizzato più avanti, tale modello può essere considerato fra i migliori possibili.

Con l'avvento delle società giuridicamente (o di fatto) multiculturali è entrato nell'impiego comune (anche nel settore educativo) con sempre più forza anche il concetto di *integrazione*. Ma sono solo pochi gli autori e gli operatori che conoscono il reale significato (e le trappole) di tale termine, molto amato dai politici ma ambiguo sul piano semantico. Come esplicitato meglio in altra sede, l'integrazione può essere intesa in quattro modi sostanzialmente diversi [cfr. Portera 1991, 48]:

1. integrazione monista, quando la cultura, normalmente la più forte, non lascia spazio alla diversità, inglobandola nel proprio sistema di organizzazione: in questi casi si tratta di vera e propria assimilazione;

2. integrazione dualista o pluralista, quando due o più gruppi di persone con cultura diversa vivono assieme, nel rispetto reciproco, cercando però di evitare i contatti, per paura di perdere la propria identità: in questi casi si tratta di una confederazione, una sorta di legittimazione delle diversità;

3. integrazione come fusione delle diversità, nel senso del modello del *melting pot* adottato dall'America del Nord, in cui in un particolare territorio si cerca di realizzare un «crogiole» delle molte culture, mediante la creazione di un *ethos* comune: modello altamente utopico, che nella realtà dell'America stessa è fallito dando vita al fenomeno del *salad bowl* (insalatiera);

4. integrazione interazionistica, nel caso in cui persone appartenenti a gruppi etnici e culturali diversi cercano non solo di vivere le une accanto alle altre, ma anche di interagire (nel senso psicologico di attività nell'attività), tramite un costante scambio di idee, norme, valori e significati.

Per quanto concerne le politiche di integrazione, in alcuni stati europei con maggiore esperienza, da una ricerca di Melotti [2004] emerge un quadro alquanto variegato.

La Francia ha adottato una politica di assimilazione repubblicana, ossia una combinazione fra un posizionamento paritario sul piano giuridico e politico dei cittadini immigrati e la loro assimilazione culturale. La discussione

sull'inserimento della popolazione immigrata, che ha una lunga tradizione ed è legata al passato coloniale, è condotta prescindendo dalle differenze etniche e culturali. L'acquisizione della cittadinanza francese è regolata dal principio di territorialità, *ius soli*. Pertanto, è alquanto semplice riceverla ed è considerata come premessa per l'integrazione. Tale forte etnocentrismo, che assume anche connotati universalistici nel momento in cui si fonda sul principio di *laïcité*, può essere considerato come un proseguimento della politica coloniale nel proprio paese.

Il Regno Unito impiega una politica che Melotti definisce *pluralismo ineguale*. Sia per colore della pelle sia per caratteristiche etnico-culturali, gli immigrati costituiscono un gruppo sociale che si differenzia visibilmente dalla popolazione «britannica». L'integrazione della popolazione immigrata è condotta sotto il profilo dei «rapporti fra razze ed etnie diverse». Le diversità culturali sono considerate normali, l'obiettivo non è l'assimilazione, bensì il fornire dei diritti anche ai soggetti immigrati e il contrastare fenomeni di razzismo e di discriminazione. A fronte di una politica di assunzione della cittadinanza alquanto semplice, giuridicamente è garantita una certa equivalenza di diritti e le differenze fra cittadini e stranieri sono meno marcate. Tuttavia, sul piano culturale si palesa un forte etnocentrismo. I cittadini stranieri sono accettati e rispettati, ma non hanno alcuna speranza di poter mai divenire «buoni britannici»: è garantita l'egemonia della popolazione autoctona.

In Germania, fino all'inizio degli anni Novanta (e in parte ancora oggi), secondo Melotti vi è una politica migratoria caratterizzata «da una precarietà istituzionalizzata a una integrazione difficile». Nonostante fino al 1973 la Germania abbia condotto una politica attiva di immigrazione e sia stata uno dei principali paesi d'immigrazione, è sempre prevalso il motto «la Germania non è paese di immigrazione» e lo stato ha fatto poco per conferire garanzie giuridiche ai lavoratori immigrati e alle loro famiglie. Di conseguenza, non si può parlare né di segregazione né di assimilazione. Per i cittadini immigrati è stato coniato il termine *Gastarbeiter* (lavoratori ospiti) e la politica di assunzione della cittadinanza tedesca è sempre stata molto restrittiva (prevalso il principio della discendenza, *ius sanguinis*): soprattutto si garantivano agli immigrati certi diritti, ma l'obiettivo era di tenere la popolazione autoctona separata da quella straniera. Nella politica immigra-

toria adottata negli ultimi anni, pur tendendo maggiormente a considerare l'inserimento della popolazione straniera, garantendo diritti e agevolando l'acquisizione della cittadinanza, permangono motivazioni funzionali o strumentali circa l'utilizzo ottimale del *capitale umano*.

2. APPROCCIO INTERCULTURALE COME RIVOLUZIONE PEDAGOGICA

I concetti di educazione e di **pedagogia interculturale**, come sono stati intesi dagli inizi degli anni Ottanta in Europa, rappresentano a tutt'oggi la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione: la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente compresenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni.

Tale cambiamento di paradigma pedagogico è da definire rivoluzionario nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, che consideravano l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in un contesto multiculturale solamente in termini di rischio, di disagio o di malattia. Per la prima volta nella storia educativa comunitaria, la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri avveniva prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia, l'allievo straniero è considerato in termini di risorsa e si riconosce ufficialmente l'opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti.

Lo sviluppo della pedagogia, dapprima transculturale e multiculturale e, solo successivamente, interculturale, segue l'evolversi dei movimenti e della politica migratoria dell'ultimo secolo [Portera 2020]. I primissimi impulsi alla sua maturazione teorica sono giunti dagli organismi internazionali, innanzitutto dall'ONU, che ha da sempre favorito la cooperazione culturale a livello mondiale, come strumento per raggiungere la pace nel mondo. Particolarmente incisivi sono stati anche gli apporti dell'UNESCO, il massimo organismo internazionale che, in sintonia con l'ONU, si occupa dichiaratamente di educazione, perseguendo lo scopo di promuovere il rispetto dei diritti dell'uomo e le libertà fondamentali.

Il preludeo dell'educazione interculturale da parte dell'UNESCO può essere individuato nella Conferenza generale di Nairobi del 1976, in cui fu affrontato il tema: *L'educazione alla comprensione internazionale, alla cooperazione e alla pace* (mediante l'apprezzamento e il rispetto di ogni singola identità culturale). Dopo qualche anno, alla Conferenza generale del 1978 a Parigi, fu approvata la *Dichiarazione sulla razza e sui pregiudizi razziali*, dove testualmente si afferma:

1. tutti gli esseri umani appartengono alla stessa specie e provengono dallo stesso ceppo. Essi nascono uguali in dignità e diritti e fanno tutti parte integrante dell'umanità;
2. tutte le persone umane e tutti i gruppi hanno diritto di essere diversi, di riconoscersi diversi e di essere accettati come tali.

In seguito alla Conferenza di Nairobi venne anche adottato un *Piano a medio termine 1977-1982*, in cui si stabilivano dei principi d'azione volti a promuovere, riconoscere e rispettare l'identità culturale di ciascun soggetto, nonché a stimolare all'apertura e al dialogo con le altre culture. Nella Conferenza mondiale sull'educazione tenuta nel marzo del 1990 a Jomtien (Thailandia) si promulgò una *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti*; mentre nella Conferenza internazionale sull'educazione del 1992 a Ginevra, sotto l'influsso delle riflessioni maturate in Europa, venne sottolineata l'esigenza di realizzare una *intercultural education*, valorizzando le esperienze e gli aspetti importanti di altre culture. Successivamente, nel settore interculturale, l'UNESCO ha elaborato la *Medium-Term Strategy 1996-2001* e le riflessioni sul dialogo interculturale sono state riprese da numerosi programmi e istituzioni nel mondo [UNESCO 2009].

3. EDUCAZIONE INTERCULTURALE IN ITALIA E NEL MONDO

3.1. Educazione interculturale e multiculturale negli Stati Uniti

Nel volume *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* [Grant e Portera 2011] si è voluto non solo confron-

tare modelli e terminologie impiegati nei vari paesi e in diversi settori, ma anche pervenire a una conoscenza sistematica circa lo sviluppo della pedagogia interculturale nelle diverse nazioni.

Dal contributo di Banks e McGee Banks [2004, 124-137] emerge come, storicamente, il concetto di *intercultural education* sia stato impiegato per la prima volta negli Stati Uniti d'America alla fine degli anni Venti del secolo scorso come risposta ai sentimenti *antialiens*, discriminatori e razzisti nei confronti dei nuovi immigrati che, dal 1881 al 1915, arrivavano soprattutto da Germania e Irlanda (e successivamente anche da Italia, Spagna, Portogallo, Grecia). A partire degli anni Quaranta, tale termine (e approccio) continuò a essere impiegato anche nell'ambito della *intergroup education*; molti autori usarono i due concetti come sinonimi e in maniera intercambiabile, persino con il medesimo fine educativo: *immigrants should be assimilated into mainstream American society*, ossia gli immigrati dovrebbero essere assimilati all'interno della società americana tradizionale. Specie i sostenitori di una visione *nativist* erano molto preoccupati che i nuovi immigrati potessero competere sul mercato del lavoro e minacciare gli *Americans' values and institutions*. In forza di ciò, alcuni sostenitori della *intercultural e intergroup education* svilupparono a scuola e nel settore scolastico-educativo più di 200 progetti tesi a contrastare discriminazione e pregiudizi, mediante la conoscenza etnica, «razziale» e religiosa [Taba *et al.* 1949]. A tale scopo fu fondato a New York il Service Bureau for Intercultural Education, diretto da Rachel Davis DuBois [1942], che ha promosso numerose iniziative didattiche. Tali progetti, pur nelle differenze locali, muovevano dall'assunto che esistessero più similarità che differenze fra gli esseri umani e che bastasse che cittadini diversi arrivassero alla conoscenza reciproca per sviluppare accettazione e rispetto.

Il nono rapporto annuale della John Dewey Society del 1947 fu dedicato interamente all'educazione interculturale. Esso contiene una significativa definizione di questo approccio fornita da due pedagogisti noti anche in Italia, Kilpatrick e Van Til [1947, 4]:

L'educazione interculturale mira alla migliore realizzazione possibile dei valori della partecipazione, accettazione e rispetto degli altri. Si tratta di uno sforzo affinché l'educazione affronti nel modo più costrut-

tivo possibile le tensioni interculturali reali e possibili e i mali generati da qualsiasi stereotipo, pregiudizio e discriminazione nei confronti delle minoranze. In breve, lo sforzo dell'educazione interculturale consiste nel garantire a tutti l'adeguato conseguimento di questi valori sociali e nel rimuovere e curare gli stereotipi e i pregiudizi che portano a tali discriminazioni. Questo è il significato fondamentale dell'educazione interculturale e spiega la presenza dell'educazione interculturale come parte e dimensione integrante della moderna educazione democratica.

Purtroppo, dal brano si evince come i valori da acquisire siano quelli della cultura americana, a scapito di quelli d'origine: il prezzo per contrastare discriminazione e pregiudizi è l'assimilazione. Tuttavia, accanto a tale posizione, nel mondo pedagogico ve ne furono alcune più radicali, come quella dei sostenitori dell'*Americanization*, che presentavano tesi fortemente assimilatorie (talvolta anche intolleranti) nei confronti della diversità etnica e culturale, considerata come una minaccia di frattura per la società americana, e chiedevano che «le scuole lavorassero per assimilare il più presto possibile gli immigrati all'interno della società tradizionale» [Montalto 1982, 54]. Prendendo spunto dagli *Ethnic Studies* [Williams 1882] si svilupparono altre posizioni, alcune delle quali si mostrarono più aperte. Per esempio, DuBois [1942] ha assunto la tesi del pluralismo culturale, considerando (assieme all'assimilazione) anche l'importanza dell'autostima degli alunni, da promuovere mediante l'apprezzamento della cultura dei genitori. Benedict [1948, 22], membro della Commission on Intercultural Education, sottolineava l'importanza di «tener vivo nei nostri alunni l'orgoglio per la cultura dei loro padri [...]». Ciò potrebbe essere fatto nel modo migliore attraverso la costante integrazione di contenuti culturali nei piani di studio esistenti». Nel contempo, l'autrice considerava necessario intervenire presso i *mainstream Americans* (chiamati *children on the bill*), mostrando loro le differenze culturali nel tentativo di ridurre le paure nei confronti dei nuovi immigrati.

Pertanto, negli Stati Uniti, fino agli anni Sessanta, la *intercultural* (intesa anche come *intergroup*) *education* perseguiva finalità prettamente assimilatorie, alimentando anche l'ideologia del *melting pot*, della fusione. Educatori e insegnanti focalizzarono la loro attenzione sulle similitudini tra

gli individui, nella (vana) speranza che le differenze potessero scomparire. Un decisivo cambiamento fu provocato dal Civil Rights Movement negli anni Sessanta e Settanta, quando gruppi etnici minoritari (soprattutto neri) attivarono manifestazioni di protesta al fine di poter mantenere le proprie diversità culturali, senza dover rinunciare all'uguaglianza di opportunità e all'inclusione sociale [Painter 2006]. Tale movimento stimolò anche un'ondata di *ethnic revitalization* in molte altre parti del mondo. Francofoni e *First Nations* (aborigeni) in Canada, indiani e asiatici in Gran Bretagna, indonesiani e surinamesi nei Paesi Bassi, aborigeni in Australia decisero di perseguire gli stessi ideali, iniziando a esprimere sdegno e rabbia al fine di rendere le istituzioni (soprattutto scuole, college e università) più attente (*responsive*) ai loro bisogni, desideri e sogni. Fino ad allora, l'ideologia assimilatoria (adottata non solo negli USA, ma anche in Canada e in Australia) mirava a formare uno stato nazionale in cui dominasse una sola cultura: anglosassone o angloceltica. Per godere pieni diritti di cittadinanza, a tutti gli altri gruppi era chiesto di abbandonare la propria cultura e la propria lingua di origine. Di fronte al dilagare delle proteste, all'Assemblea generale dell'ONU del 16 dicembre 1966 è stata adottata una convenzione, in seguito alla quale

L'educazione dovrà essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e dovrà rafforzare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. L'educazione dovrà consentire a tutte le persone di partecipare effettivamente a una società libera, dovrà promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le Nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi e incoraggiare le attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace [OHCHR 1966].

In sintesi, negli Stati Uniti inizialmente il concetto di educazione interculturale è stato impiegato con un'accezione precipuamente a carattere assimilatorio. Poi, in concomitanza con le manifestazioni per i diritti civili e il movimento *Black Is Beautiful*, si è voluto rivendicare il diritto a un'identità differente, ma anche l'orgoglio di essere diversi (slogan adottati in Europa soprattutto dai movimenti femministi: donna è bello). In seguito a ciò, in tutti i paesi anglofoni è ampiamente impiegato ancora oggi. Attualmente, non solo in USA, ma nella maggioranza del mondo anglofono e nei

paesi scientificamente orientati a esso (Cina, Corea del Sud, Canada, Australia), si è sempre più sviluppato il concetto di *multicultural education*, nonostante persistano visioni molto diverse. Numerosi autori rimandano precipuamente alla convivenza pacifica nel rispetto delle diversità, mentre alcuni si riferiscono a percorsi di integrazione (spesso senza specificare di quale tipo) o persino di interazione, presumendo anche aspetti dinamici [McGee Banks 2011]. Negli ultimi anni, grazie agli influssi di autori europei, in molti paesi anche anglofoni (specialmente in Canada, ma anche Australia, Giappone e nazioni dell'Est) sembra prendere sempre più piede il concetto di educazione interculturale [Grant e Portera 2011; Barrett 2013].

3.2. Educazione multiculturale e interculturale in Europa

In Europa l'immigrazione raggiunse cifre elevate soprattutto dal secondo dopoguerra in poi. Dapprima, gli immigrati, provenienti dalle ex colonie, furono accolti soprattutto nei paesi con passato coloniale, come Belgio, Inghilterra, Francia e Olanda, provocando una sorta di «colonizzazione pacifica al contrario». Successivamente, negli anni Cinquanta e Sessanta, si registrò un rapido aumento del fenomeno migratorio da parte soprattutto di giovani maschi provenienti dai paesi poveri del Mediterraneo (Turchia, Grecia, Jugoslavia, Italia, Spagna), che trovavano lavoro e ospitalità anche nel Nord Europa (Germania, Svizzera, Austria, paesi scandinavi). A partire dagli anni Settanta, in seguito alla crisi mondiale del petrolio che colpì tutti i paesi industrializzati, si cercò nuovamente di diminuire il numero degli immigrati, con conseguente peggioramento della loro situazione sociale e politica nella nazione ospitante. Infatti, tranne la Svezia e l'Olanda, che avevano riconosciuto ufficialmente il carattere multiculturale delle loro società, gli altri paesi, ad esempio la Germania e la Francia, adottarono delle politiche miranti soprattutto alla diminuzione del numero di stranieri.

Il Consiglio d'Europa per molti anni fece propria la strategia del multiculturalismo. Nel 1970 emise la prima risoluzione (n. 35) riguardante la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri, con l'o-

biiettivo sia di favorire la loro integrazione all'interno della scuola del paese di accogliimento, sia di mantenere il legame culturale e linguistico con quello d'origine, per facilitarne la reintegrazione scolastica. Anche nel corso delle Conferenze svolte negli anni successivi (nel 1973 a Berna, nel 1974 a Strasburgo, nel 1975 a Stoccolma, nel 1976 a Oslo) si cercò di riflettere sui problemi dell'educazione dei bambini emigranti e sul modo di mantenere il loro legame con la lingua e la cultura d'origine. Stimolato dal Consiglio della cooperazione culturale (CDCC), tra il 1977 e il 1983 guidato da Rey [1986], venne istituito un gruppo di lavoro con lo scopo di riflettere su metodi e strategie della formazione degli insegnanti in Europa. In tale contesto emerse la necessità di un'educazione di natura non più multi o pluriculturale, bensì *interculturale*. Successivamente, nel 1983, durante una conferenza svoltasi a Dublino, i ministri europei dell'Educazione adottarono all'unanimità una risoluzione sull'educazione dei bambini emigranti, in cui si sottolineava l'importanza della dimensione interculturale nell'educazione. L'anno successivo fu emessa una raccomandazione relativa alla formazione degli insegnanti per un'educazione basata sulla comprensione interculturale e, nella seconda metà degli anni Ottanta, il Consiglio d'Europa promosse una serie di sperimentazioni inerenti all'educazione interculturale.

Complessivamente, seguendo anche le suddette indicazioni degli organismi comunitari, nei paesi europei d'immigrazione (come, ad esempio, la Francia, la Germania, l'Inghilterra, il Belgio, l'Olanda) è possibile constatare uno sviluppo di questo tipo:

1. riduzione dei problemi agli aspetti linguistici;
2. incentivi per l'apprendimento della seconda lingua;
3. progetti di tipo multiculturale, miranti alla conoscenza e al rispetto delle diversità;
4. promozione dell'approccio interculturale come educazione per tutti.

Anche sul piano politico, nonostante esistano numerosi modi di intendere e definire il multiculturalismo sviluppato in vari paesi in risposta a specifiche circostanze e particolari bisogni educativi, negli ultimi anni sono state sollevate molte critiche a tale approccio. Per esempio, Angela Merkel (*Discorso ai giovani della CDU*, 17 ottobre 2010) considerava il multiculturalismo come «completamente fallito»; David Cameron (*Speech on Radicalisation and Islamic Extremism*, 2011) affermava che «il multiculturalismo è

stato una politica fallimentare del passato che ha indebolito l'identità collettiva e incoraggiato culture diverse a vivere vite separate»; Nicolas Sarkozy [2011] sosteneva che il multiculturalismo fosse stato «un insuccesso» poiché si era interessato dell'identità dei cittadini immigrati e non abbastanza dell'identità del paese di accoglienza.

Nel settore educativo, a partire dagli anni Ottanta si producono interventi di natura prettamente *interculturale* e dagli anni Novanta nelle scuole europee si assiste a un movimento *pendolare* fra soluzioni a carattere universalistico, che minimizzano la diversità, e soluzioni a carattere relativistico, che la esaltano. Rappresentano delle eccezioni la Svizzera, che detiene una legislazione immigratoria eccessivamente conservatrice e restrittiva, e la Svezia, unico paese che ha riconosciuto ai bambini stranieri il diritto di seguire lezioni nella propria lingua madre e il cui governo ha da sempre perseguito una politica favorevole nei confronti degli immigrati, concedendo agli stranieri il diritto di voto, il diritto di soggiorno e facilitazioni per l'assunzione della cittadinanza. Tuttavia, nel complesso, negli ultimi anni le istituzioni ufficiali, soprattutto il Consiglio d'Europa, ricercatori e insegnanti, hanno sempre più superato il concetto di multiculturalismo e considerano l'*educazione interculturale come la più appropriata forma di intervento* [Allemann-Ghionda 1999; Gundara 2000; Barrett 2013; Portera e Grant 2017].

3.3. Educazione interculturale in Italia

L'Italia, che storicamente appartiene ai paesi d'emigrazione e in cui il fenomeno dell'immigrazione assume una considerevole consistenza solo dalla fine degli anni Settanta, ha potuto far tesoro delle esperienze e degli errori prodotti in altri paesi, introducendo direttamente il concetto di pedagogia interculturale. La divulgazione e la popolarità delle forme d'intervento interculturale sono forse tra le più elevate a livello europeo, non solo nella letteratura scientifica, ma anche all'interno dei programmi scolastici e nei documenti ministeriali [cfr. Zoletto 2012; Catarci 2005; Giusti 2017; Ongini 2019]. Passando in rassegna i documenti più significativi, emerge il seguente quadro.

La circolare ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, è la prima a prendere consapevolezza della sfida della presenza di alunni di nazionalità non italiana. Essa è stata emanata con l'obiettivo di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. Va osservato che l'attenzione era ancora posta prevalentemente sugli alunni stranieri, anche se tra gli orientamenti educativi più impellenti viene segnalata l'urgenza di «sollecitare gli alunni ad accettare e capire le peculiarità che contribuiscono a promuovere una coscienza culturale aperta».

La circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, introduce l'educazione interculturale e afferma per la prima volta il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con allievi stranieri. In tale testo l'educazione interculturale è definita come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, dovranno tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture.

Negli anni successivi, il Consiglio nazionale della pubblica istruzione formula due importanti pronunce: nella prima, il 23 aprile 1992, *L'educazione interculturale nella scuola*, sono individuate alcune esigenze del sistema scolastico in materia (tra cui: la riforma dei programmi scolastici per tener conto delle prospettive interculturali, la politica per la formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado di scuola su questi temi, spazi istituzionali, tempi e risorse sufficienti per affrontare validamente l'educazione interculturale); nella seconda, del 24 marzo 1993, su *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*, è ribadita, tra le altre cose, la necessità di assumere l'educazione interculturale in una visione sistemica, sostenendo l'autonomia delle scuole, con una maggiore attenzione al rapporto fra «reti di scuole» e fra le diverse autonomie, prevedendo anche la presenza di mediatori culturali e di figure professionali in grado di accompagnare il processo di inserimento di alunni stranieri.

La circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, emanata nell'ambito del processo di integra-

zione economica e politica in corso nel contesto europeo, pone attenzione anche a discipline e programmi, da rileggere in un'ottica interculturale.

La prima Commissione nazionale per l'educazione interculturale viene istituita dal ministero dell'Istruzione nel 1997 per lo studio e l'approfondimento di questioni relative all'educazione interculturale e per l'adozione delle necessarie iniziative per tutti gli ordini e gradi di scuola.

La prima legge sull'immigrazione, n. 40 del 6 marzo 1998, all'art. 36 sottolinea il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: «Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio». Questo stesso testo menziona per la prima volta l'importanza di avvalersi di «mediatori culturali qualificati». Mentre, invece, il successivo decreto legislativo, n. 286 del 25 luglio 1998, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, riunisce e coordina le varie disposizioni sul tema dell'immigrazione.

Il decreto del presidente della Repubblica n. 394 del 31 agosto 1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, chiarisce che spetta al collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi e definire, in relazione ai livelli di competenza degli alunni, l'adattamento dei programmi di insegnamento. Tale decreto sancisce anche che l'iscrizione scolastica dell'allievo straniero può avvenire in qualunque momento dell'anno: «I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani».

Nella circolare ministeriale n. 155 del 2001 sono promosse azioni di sostegno con fondi aggiuntivi a favore del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo migratorio.

La legge sull'immigrazione n. 189 del 30 luglio 2002, detta «Bossi-Fini», modifica in termini peggiorativi la precedente normativa in materia di immigrazione e asilo, laddove la presenza di cittadini immigrati è generalmen-

te subordinata alla loro «utilità» per il mercato del lavoro, introducendo un'ottica fortemente restrittiva sul piano dell'ingresso, del soggiorno e del ricongiungimento familiare in Italia.

La circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, costituisce uno dei documenti più importanti e maturi sulle questioni inerenti all'educazione interculturale a scuola. In essa si asserisce che «l'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale». Inoltre, il documento offre un concreto vademecum per gestire le difficoltà derivanti dall'inclusione scolastica di alunni di origine straniera, sottolineando che

l'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria.

Nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanato nell'ottobre 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 presso il ministero della Pubblica Istruzione, è presentato un modello di integrazione (che scaturisce dai principi di universalismo, scuola comune, centralità della persona in relazione con l'altro e dell'interculturalità) da attuare attraverso alcune azioni fondamentali: pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; italiano come seconda lingua; valorizzazione del plurilinguismo; relazione con le famiglie straniere e orientamento; relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze; autonomia e lavoro di rete tra istituzioni scolastiche, società

civile e territorio; ruolo dei dirigenti scolastici, dei docenti e del personale non scolastico.

La circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010, che istituisce un *tetto del 30% alla presenza degli allievi con cittadinanza non italiana* nelle classi delle scuole di ogni ordine e grado, rappresenta una risposta alla preoccupazione per i contesti scolastici ad alta presenza migratoria, alimentata anche dai mezzi di comunicazione di massa. Nello stesso periodo matura una ipotesi, non attuata ma a lungo discussa dal governo di centrodestra, che prevede «classi di inserimento» o «classi ponte», per l'apprendimento della lingua italiana: contesti di apprendimento separati per gli allievi stranieri (col rischio di costituire nuovi ghetti, come le vecchie classi differenziali).

Nel 2008, seguendo il modello degli ENAF francesi (*Enfants nouvellement arrivés en France*), è stato elaborato un *Piano nazionale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, destinato agli alunni di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Nel 2014, come documento ministeriale particolarmente significativo, sono state emanate le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, nelle quali si inizia a distinguere tra le molteplici tipologie di alunni di origine straniera (alunni con cittadinanza non italiana, con ambiente familiare non italofono, minori non accompagnati, figli di coppie miste, alunni arrivati per adozione internazionale, alunni rom, sinti e camminanti, studenti universitari con cittadinanza straniera) e sono offerte indicazioni operative circa la distribuzione nelle scuole degli alunni stranieri, la loro accoglienza, il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie, la valutazione, l'orientamento, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, le scuole a forte presenza di alunni stranieri, la formazione del personale scolastico, l'istruzione degli adulti.

Nel 2022 è stato pubblicato l'ultimo documento ministeriale dal titolo: *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. In tale documento si afferma la specificità di proposte integrative per tutti i minori che risiedono in maniera permanente o transitoria in territorio italiano, nonché l'universalità dell'educazione interculturale. Inoltre nelle nuove *Linee guida* si riflette sulle nuove sfide dell'accoglienza e sulle terminologie impiegate, proponendo di superare concetti quali: stranieri, fragili, vulnerabili, povertà educativa.

4. SIGNIFICATO SEMANTICO: META, MULTI, TRANS E INTERCULTURA

I concetti di educazione e di pedagogia interculturale, pur essendo sempre più entrati a far parte del lessico comune (tanto da sembrare una moda o un vuoto slogan, specialmente in Italia), purtroppo non sempre sono impiegati in maniera chiara e univoca, persino in ambito pedagogico. Nonostante siano recepiti in vari documenti nazionali ed europei di politica educativa, numerosi pedagogisti esperti nel settore [cfr. Perotti 1996; Allemann-Ghionda 1999; Santerini 2003; Zoletto 2012; Catarci e Fiorucci 2015; Giusti 2017] denunciano che la pedagogia interculturale manca di una chiara definizione semantica e di una condivisa elaborazione epistemologica.

A fronte di tale situazione è opportuno inserire una succinta chiarificazione semantica del concetto di *educazione interculturale*, differenziandolo dai modelli di *meta*, *trans* e *multicultura* [cfr. anche Portera 2020].

1. Innanzitutto è doveroso precisare che il termine **metacultura** si riferisce a una «cultura situata al di là dalla cultura», una sorta di «sopra-cultura» (come la metafisica starebbe alla fisica o la metacomunicazione alla comunicazione). Poiché l'intervento educativo non è scindibile da un coinvolgimento a livello culturale (come illustrato nei capp. 3 e 4 l'educazione presuppone e implica sempre un cambiamento), tale concetto è pedagogicamente improponibile e il suo utilizzo non può essere che erroneo e fuorviante.

2. Degno di attenzione è invece il concetto di **transcultura**. Esso rimanda a qualcosa di universale che attraversa la cultura, come nel caso della *Cross Cultural Psychology* o della psichiatria transculturale. Le strategie educative mirerebbero allo sviluppo di elementi universali, comuni a tutti gli uomini e a tutte le donne: valori formali, quali il rispetto, la correttezza, l'autonomia personale, e contenutistici, come la persona, la pace, la giustizia, la difesa dell'ambiente, il diritto allo sviluppo. La teoria che sottende tale approccio è quella dell'universalismo culturale, radicata nell'educazione cosmopolita di Kant, che vuole l'uomo libero dalla barbarie, nell'universalismo propugnato nei principi della Rivoluzione francese con l'affermazione della pari dignità

di tutti gli esseri umani, nelle riflessioni di Bobbio sull'educazione orientata verso «i valori universali».

Nel tempo dell'Illuminismo, quando si costituiscono gli stati nazionali (con i loro limiti che perdurano ancora oggi), vige l'idea universalistica che gli scopi fondamentali dell'umanità fossero identici dappertutto. Fra i precursori del movimento monoculturale e universalistico troviamo soprattutto Voltaire e Nicolas de Condorcet, dal cui pensiero sono tratti i seguenti assunti [Searle 2000]: la *realtà* esiste indipendentemente dalle rappresentazioni umane, dal linguaggio e dal pensiero (il mondo fuori di noi è indipendente dalle rappresentazioni che ne diamo); la *verità* dipende dall'accuratezza della rappresentazione (la verità rappresenta fedelmente il mondo e corrisponde perfettamente con esso); la *conoscenza* è oggettiva e indipendente dalle caratteristiche etniche e culturali dell'attore sociale (la conoscenza sistematica e sicura, opposta all'opinione, è chiamata scienza e non più filosofia: la scienza è esatta, la filosofia approssimata); il *linguaggio* è staccato e indipendente dal mondo (è associato a mera combinazione di segni fonici e grafici).

Il modello pedagogico sviluppato, denominato dell'*educazione alla mondialità*, potrebbe essere definito di tipo «aggiuntivo» (alla propria cittadinanza si somma quella di altri stati o del mondo), e sicuramente detiene indubbi pregi: si prende atto della comune umanità di tutti gli esseri umani (*tout parents*); si elaborano principi, regole e diritti universali.

Nonostante tali pregi, d'altro canto, questo modello pedagogico è suscettibile di obiezioni e limiti. La visione considerata irrealisticamente unitaria di un mondo che è, sostanzialmente, disomogeneo e frammentario, rischia di perdere di vista l'appartenenza sociale di ogni soggetto. Essendo impossibile costruire valori universali dal nulla, risulta evidente come al centro del pensiero universalista possa esistere una concezione *etnocentrica* del mondo: la nostra cultura è l'unica giusta e vera e andrebbe diffusa in tutti i luoghi (tante disastrose guerre coloniali e mire imperialistiche sono scaturite da tali principi). Perciò, il movimento universalistico, di matrice prettamente europea, potrebbe rivelarsi come un'ulteriore forma di dominio culturale, mediante la quale l'Europa, l'Occidente o i paesi industrializzati cercherebbero di imporre i propri valori e poteri economici al resto del mondo, affermando il monopolio della propria cultura. Pertanto, tale approccio, a

cui molti pedagogisti si riferiscono per evidenziare ciò che è comune, pur riuscendo a individuare i valori fondativi delle culture, enfatizza troppo la staticità e la permanenza, e non consente di tenere conto dei movimenti e dei processi di cambiamento in atto nei singoli sistemi culturali. In tal modo si rischia di non considerare adeguatamente le differenze presenti nella vita culturale concreta e di alimentare una pedagogia dell'assimilazione del minoritario.

3. La **multicultura** o pluricultura corrisponderebbe, invece, a una «sovrapposizione di culture». Tale vocabolo, fondato sul concetto teorico del relativismo culturale, rimanda alla irripetibilità e non componibilità di ciascuna cultura, nonché al diritto di una propria autonomia. La nascita dell'epistemologia multiculturale è collocata fra le due guerre mondiali, in seguito alle critiche al pensiero positivista, al dualismo cartesiano e al paradigma razionalista da parte di autori come George Herbert Mead ed Edmund Husserl in filosofia, Ferdinand de Saussure in linguistica, Franz Boas in antropologia. In realtà, i primi lavori scritti in cui è possibile ritrovare l'idea del pluralismo risalgono a Michel de Montaigne, ma le vere fondamenta della disciplina sono state poste tra gli anni Venti e Quaranta del Settecento, da parte soprattutto di Gian Battista Vico. Dopo Vico si sono occupati di differenze e pluralismo culturale molti altri filosofi, come Johann Gottfried Herder, Johann Gottlieb Fichte, John Stuart Mill, Arthur Schopenhauer, Karl Marx, Sigmund Freud e più recentemente studiosi come Roland Barthes, Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault, Paul Feyerabend, Richard Rorty [Garavini 1970].

Dall'analisi di Francesca Rigotti [2006], muovendo soprattutto dagli scritti di Paul Feyerabend, Richard Rorty, John Searle ed Ermanno Benciven-ga, è possibile estrapolare alcuni principi fondanti dell'*epistemologia multiculturale*: la *realtà* è costruita dagli attori sociali, per cui è necessario conoscere la descrizione e l'interpretazione che essi ne danno; la *verità* dipende dall'accordo intersoggettivo più ampio possibile all'interno di un gruppo (concezione retorica); anche la *conoscenza* è intersoggettiva, data dall'unità con altri soggetti (non necessariamente corrispondente con la realtà; pertanto non ci sono discipline esatte o *dure* da definire come scienza e altre *morbide*, come la letteratura o la filosofia, ma solo quelle «onestamente studiate»); il *linguaggio* contribuisce a costruire il mondo (che entrerà in contatto e si scontrerà con al-

tri mondi, spesso discordanti). In forza di tali assunti, il pensiero multiculturale contribuisce al superamento del paradigma monoculturale e *universalistico*.

L'intervento educativo, definito dal multiculturalismo, parte dalla situazione di fatto, dalla presenza di due o più culture, e mira allo studio di comunanze e differenze. Demetrio [1997, 38] descrive l'approccio multiculturale come «una città, una grande casa, un territorio affollati di una miriade di abitanti di nazionalità diversa che, pur convivendo, non hanno alcun motivo o interesse di scambiarsi qualche storia. Si muovono [...] nel più completo disinteresse reciproco». Sicuramente occorre attribuire all'approccio multiculturale il merito di educare alla conoscenza e al rispetto delle diversità fra gli esseri umani, riconoscendo anche i diritti dei cittadini stranieri. La convivenza pacifica, gli stessi principi democratici, oggi fortemente criticati, sono da considerare come delle enormi conquiste dell'umanità, se paragonati alle alternative ancora esistenti: dittature, governi teocratici o illiberali, altri modelli di convivenza illustrati sopra, come eliminazione, assimilazione, segregazione, ecc. Basta volgere lo sguardo ad alcuni annosi scontri culturali ancora aperti, come per esempio fra Israele e Palestina, per convincersi che l'approccio multiculturale della convivenza pacifica sarebbe una risposta formidabile.

Tuttavia, sotto il profilo pedagogico, tale approccio presenta anche numerosi limiti. I principali sono elencati di seguito [Council of Europe 2008; Abdallah-Preteille 1990; Perotti 1996; Allemann-Ghionda 1999; Gundara 2000; Barrett 2013; Portera 2020].

- **Idea rigida e statica dei concetti di cultura e di identità** (le culture sono da comprendere e rispettare e non vanno modificate; le persone sono racchiuse all'interno di identità stabili e immutabili), che contrasta l'idea di educazione intesa come cambiamento.

- **Organicismo**, secondo cui ogni cultura è associata allo stato nazionale e intesa come un organismo singolo e indivisibile, non considerando il principio fondante della condizione umana «tutti parenti tutti differenti».

- **Epoché**, ossia la sospensione del giudizio politico e morale che segue un certo antropologismo ma è contrario all'educazione, nella quale invece la distinzione fra bene e male è fondamentale.

• **Assenza di valutazione**, ovvero l'idea che singole persone e gruppi culturali non possano essere comparati (anch'essa vicina a un certo antropologismo) non può essere sostenuta sul piano pedagogico.

• Strategie educative tese alla coesistenza o **convivenza pacifica**, come in un condominio.

Come risultato, molti interventi educativi sono stati limitati a presentazioni esotiche o folcloristiche, che hanno inevitabilmente costretto persone immigrate nella loro (presunta) cosiddetta «cultura d'origine» e in modelli e comportamenti superati persino nel paese di provenienza [cfr. anche Portera 2008].

A differenza degli altri approcci, quello 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 opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva; l'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, 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 della transcultura e della multiculturalità, ma 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 (più o meno 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 elementi [Abdallah-Pretceille 1990]. Come ben osserva Camilleri [1985], sono le società a dover essere definite *multiculturali*, nel senso che si rileva la presenza di soggetti con usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre le strategie d'intervento educativo dovrebbero essere di tipo interculturale, nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione, e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza che i soggetti coinvolti siano costretti a

rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale. La pedagogia interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, divenendo una pedagogia dell'*essere* [Secco 1999], dove al centro è posta la persona umana nella propria interezza, a prescindere dalla lingua, cultura o religione di appartenenza.

Sul piano epistemologico le radici della pedagogia interculturale si collocano nei fondamenti scientifici della psicologia sociale sperimentale (in particolare le ricerche sull'identità culturale, sull'acculturazione e sullo stress acculturativo), della psicologia transculturale (soprattutto delle ricerche comparative, dei concetti di psicologia culturale e di psicologia etnica), della pedagogia generale, sociale e comparata, dell'antropologia culturale, dell'etnologia, della sociologia, delle scienze del linguaggio e della comunicazione (interculturale). In futuro si tratta di stimolare un rapporto interdisciplinare fra tutte le discipline (anche la sociolinguistica, la filosofia, la geografia, la storia, le scienze politiche) utili al riconoscimento di opportunità, rischi e modalità educative interculturali d'intervento.

Sotto il profilo degli interventi concreti si tratta di far tesoro di numerosi studi e ricerche nel settore delle competenze interculturali, come l'empatia, la flessibilità o la curiosità, al fine di promuovere sempre più (laddove e quando possibile) attività realmente interculturali, tese a incrementare la comprensione, l'incontro, il dialogo, l'inclusione sociale, la reale interazione.

5. BISOGNO DI CHIARIFICAZIONE TERMINOLOGICA E CONCETTUALE

Come emerso dalle pagine precedenti, il settore pedagogico è da tempo giunto alla consapevolezza che, nella società complessa e nel tempo del neoliberismo, è necessario reagire in maniera preparata ai forti cambiamenti in atto, riconoscendone opportunità e rischi. Nei paesi che hanno sperimentato prima dell'Europa tali trasformazioni, come USA, Canada e Australia, si è passati da forme di esclusione, segregazione e assimilazione, a sviluppare tipologie di intervento multiculturale, volte a promuovere soprattutto la convivenza pacifica, nel rispetto delle diversità. Grazie anche a tali espe-

rienze, numerosi ricercatori europei negli anni Ottanta hanno ulteriormente sviluppato il modello multiculturale, pervenendo al concetto di **educazione interculturale**, intesa non solo come conoscenza e rispetto delle diversità, ma anche come consapevolezza dei punti in comune (bisogni, valori, sentimenti e diritti universali) a cui sono state aggiunte le categorie dell'incontro, del dialogo e dell'interazione. In questo lungo cammino vi sono delle tappe da raggiungere.

Purtroppo, a tutt'oggi nel mondo esistono forti incomprensioni e contraddizioni sia sul piano terminologico e concettuale, sia su quello degli interventi educativi [Grant e Portera 2011]. Inoltre, l'insicurezza e la confusione per ricercatori e insegnanti aumentano ancora quando scoprono che in molti stati anglofoni (anche Canada, USA e Australia) si inizia a impiegare l'aggettivo *interculturale* nell'accezione dinamica (europea), mentre altri autori (come Grant, Banks, Nieto) continuano a preferire il termine *multiculturale*, ma vi includono anche le categorie dell'interazione e del dialogo.

Pertanto, a mio parere, è giunto il tempo di aprire una discussione e un confronto teorico a livello mondiale, in modo da riflettere congiuntamente sia sulle migliori risposte educative e formative da dare, a fronte di tutte le forme di diversità esistenti, sia sul significato semantico dei termini impiegati. Soprattutto, sul piano internazionale e interdisciplinare, diviene necessario e urgente riuscire a trovare un accordo per impiegarli in maniera chiara e condivisa. Inoltre, dopo aver trovato tale consenso semantico, ritengo opportuno evitare ogni sorta di gerarchia di concetti o di strategie di intervento. Lo stesso approccio interculturale non rappresenta una panacea; il dialogo (modalità più in uso in Occidente e nei paesi industrializzati) non è sempre la modalità d'intervento più indicata. Ad esempio, in alcuni casi (come nel conflitto fra Israele e Palestina), la convivenza multiculturale potrebbe essere la meta più auspicabile. In altre situazioni, per esempio quando non sono riconosciuti i diritti alle minoranze o si perpetrano esclusioni, l'intervento transculturale (teso a definire limiti e regole comuni) può risultare il più indicato. Le strategie interculturali (ossia l'incontro, il dialogo e il confronto) saranno allora le strategie migliori se e quando ciò sarà possibile; ossia qualora siano già state raggiunte le necessarie precondizioni.

Inoltre, riterrei adeguato estendere ulteriormente i concetti di cultura e di pedagogia interculturale. Rispetto alla cultura sarebbe necessario supera-

re le gabbie linguistiche, nazionali e nazionalistiche e iniziare a *tenere conto di tutte le forme di diversità* (valori, religione, orientamento politico, orientamento sessuale, status sociale, interessi, abilità, ecc.), nonché le componenti dinamiche e interattive (le culture cambiano in continuazione). Rispetto alla pedagogia interculturale, dopo averne chiarito l'accezione semantica (distinguendola da quella usata in passato in USA) e dopo aver preso consapevolezza dei molteplici limiti, sarebbero necessari un ripensamento e un maggiore radicamento, non solo in educazione o sul piano scolastico, ma anche in tutti i settori d'intervento (sanitario, economico, giuridico, della mediazione) e nella vita civile.

Educazione interculturale nella pratica

1. NUOVE SFIDE EDUCATIVE

Nel nuovo millennio, nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, educatori e insegnanti non sono chiamati solamente a far fronte alle differenze culturali di cittadini immigrati. Molti altri cambiamenti e sfide si delineano nella realtà di vita e professionale. La qual cosa implica innanzitutto, a mio parere, rivedere e ampliare il concetto di *cultura*. Esso non sarà più da intendere solo in termini di differenze sul piano di valori, regole e comportamenti, ma dovrà abbracciare tutte le diversità esplicite e implicite presenti. In forza di ciò, anche il significato semantico dell'educazione interculturale e le forme di intervento dovranno essere estesi al fine di considerare e gestire tutte le nuove sfide, opportunità e rischi, presenti nel tempo e nella realtà in cui ogni cittadino vive. Fra tali sfide, in parte già enucleate (cfr. capp. 1 e 2), si trovano per esempio: neoliberalismo, cambiamenti climatici, perdita della biodiversità e inquinamento, studenti con disabilità, rapporti di potere fra stati nazionali o cittadini nello stesso stato, differenze politiche e sociali.

1. Neoliberalismo. L'educazione interculturale dovrebbe e potrebbe svolgere un ruolo precipuo per comprendere e far fronte al neoliberalismo. Come trattato in precedenza (cfr. cap. 1, par. 2), specie nelle società occidentali e in quelle altamente industrializzate, il paradigma del postmodernismo pare sostenere lo sviluppo di esseri umani che considerano solo sé stessi,

con attitudini individualistiche e narcisistiche, autocentrati, orientati ai beni materiali e alla quantità (a scapito della qualità) in maniera erratica e volatile [Giddens 1998; Bauman 2000]. Le priorità paiono essere la logica competitiva del mercato e l'efficacia. L'ideologia egemonica del neoliberalismo ha influssi precipui anche sui sistemi educativi e sugli elementi indispensabili del progetto educativo, soprattutto obiettivi, contenuti curricolari e metodologie. I principi neoliberali, considerando solamente gli interessi comuni non tanto di singoli stati nazionali o culture, bensì dei cittadini più potenti, delle aziende multinazionali (anche delle armi) e dei governanti, hanno degli effetti devastanti sui principi democratici in educazione, considerando gli studenti meramente come consumatori: «students are transformed from citizens into consumers capable of being bought and sold» [Kincheloe 1999, 9]. Le idee neoliberali influiscono in maniera decisiva sulla gestione delle scuole, allorché gli studenti sono considerati alla stregua di lavoratori e soggetti alla legge del mercato [Hyslop-Margison e Sears 2006].

Sul piano pedagogico, Baldacci [2017] illustra bene come il crollo dell'Unione Sovietica inizialmente sia stato presentato come il trionfo definitivo della democrazia liberale, la «fine della storia» [Fukuyama 1992]. Tuttavia, di fatto, su scala planetaria ha iniziato a imperare la globalizzazione neoliberista, «determinando quella che appare sempre più come una potenziale deriva post-democratica» [Baldacci 2017]. Per favorire efficienza e produttività, la vita sociale e l'amministrazione pubblica (inclusa la scuola) sono state assoggettate alla concorrenza. Le politiche neoliberiste promuovono anche un preciso progetto pedagogico [Foucault 2005; Dardot e Laval 2013] volto a forgiare un nuovo tipo di cittadino, intriso di spirito concorrenziale e adatto alla vita competitiva del regime economico e sociale. Tendendo a conformare tutti gli aspetti della società secondo i propri dogmi, il neoliberalismo esercita una pressione omologante sui sistemi scolastici dell'intero Occidente [Nussbaum 2011]. In forza di ciò, è nata una sorta di «mercato della formazione», in cui la scuola è concepita come un'azienda, e i singoli istituti scolastici sono messi in concorrenza tra loro: «la scuola viene vista come una fabbrica del capitale umano necessario per la produttività del sistema socioeconomico, e come un'agenzia di socializzazione allo spirito competitivo. In altre parole, il suo compito è quello di formare produttori

competenti e dotati di una mentalità competitiva, trascurando la formazione dei giovani come futuri cittadini» [Baldacci 2017, 35].

Ruolo della pedagogia, specie se intesa in maniera interculturale, è di aiutare a comprendere i molteplici rischi celati all'interno del pensiero neoliberale per contrastarne la diffusione [cfr. Portera 2016]. Per esempio, alcune competenze interculturali da mettere in campo, come ascolto, empatia, flessibilità o curiosità, potrebbero servire a comprendere la radice di tale «cultura» che travalica i confini degli stati nazionali e mira a dividere esseri umani (non riconoscendo ad alcuni neanche il diritto fondamentale della dignità umana) e a contrastare la costruzione di comunità solidali. Laddove la persona umana pare divenire «problema a sé stessa», occorre ritrovare la dimensione originaria, fenomenologica, della persona [Bellingeri 2020]. Altre competenze, come quelle dialogiche, assertività, capacità di confronto e gestione dei conflitti, potrebbero generare un positivo cambiamento, teso a superare la presente deriva umana e sociale. In forza di ciò, si supererebbe la strategia multiculturale del rispetto (non si possono rispettare le idee di chi non rispetta gli altri e usa il potere per togliere ad alcune persone il diritto di esistere), ma anche quella transculturale delle regole comuni: se le regole sono stabilite dai più forti allora non è sufficiente rispettarle, bisogna anche modificarle («l'obbedienza non è una virtù» affermava don Milani [1965, 12]). Infine, la competenza di riuscire a convincere (ossia vincere assieme) dovrebbe servire a superare divisioni e dicotomie fra vincitori e vinti, fra cittadini della prima e dell'ultima fila, fra esclusi e inclusi, fra *have* e *have not*. La finalità dovrebbe essere quella di cooperare per vivificare e accrescere i principi della democrazia, il senso di comunità e di libertà associato a responsabilità.

2. Cambiamenti climatici, perdita di biodiversità e inquinamento. Wilson [2006] ha indicato come negli anni Ottanta fossero stimati circa 1,4 milioni di specie di animali (soprattutto insetti) e piante sul pianeta Terra. Negli anni Novanta, grazie a un miglioramento della tecnologia di ricerca, il loro numero è aumentato a 1,8 milioni (con un incremento di circa 400.000 specie). Alcuni biologi hanno trovato esseri viventi persino nelle sorgenti bollenti a migliaia di chilometri sotto la superficie dell'oceano e incastonati sotto il ghiaccio. Inoltre, includendo luoghi più accessibili ma esplorati

in modo incompleto come le foreste pluviali tropicali, il numero di specie potrebbe salire a 10 milioni, e aggiungendo batteri, funghi e altri microbi, esso potrebbe arrivare persino a 100 milioni. Sebbene per gli esseri umani la biodiversità sia di importanza cruciale, nel tempo liquido-moderno attuale la biodiversità sembra attraversare una crisi profonda, la cui conseguenza è la perdita di molte delle «enciclopedie genetiche» create nel corso di milioni di anni. Recentemente la perdita o l'erosione degli ecosistemi ha causato vere tragedie: la destabilizzazione dei collegamenti nelle catene alimentari a causa dell'estinzione; la perdita di opportunità in medicina, biotecnologia e agricoltura; e la perdita permanente di parti importanti del patrimonio naturale nazionale e globale [*ibidem*]. Ulteriori problemi scaturiscono dal crescente inquinamento atmosferico (specie nelle aree urbane, a causa di industrializzazione, cementificazione e aumento di emissioni tossiche) [Seinfeld e Pandis 1998] e dal surriscaldamento dovuto al gas serra in eccesso causato dall'attività umana [Schwarzenbach, Gschwend e Imboden 2003]. Oggi tutta l'umanità è chiamata a far fronte a tali gravi minacce ambientali dovute all'avvelenamento dell'aria, dell'acqua e del suolo. Consapevole di tale problema, negli ultimi trent'anni la comunità internazionale ha prodotto accordi, stabilito impegni e chiarito responsabilità tramite COP (*Conference of the Parties*) nell'ambito dell'UNFCCC (quadro d'azione stabilito dall'ONU nel 1992 per contrastare l'aumento delle temperature [UN Climate Change 2021a]). Dal 1995 i paesi aderenti all'UNFCCC (a oggi 197) hanno intrapreso varie negoziazioni sul clima. La prima Conferenza (COP1) si tenne a Berlino, presieduta da Angela Merkel. Fra le altre tappe più importanti vi sono: il Protocollo di Kyoto (1997), che costituisce il primo trattato internazionale basato su un impegno concreto e giuridicamente vincolante volto a diminuire le emissioni; la cosiddetta *Bali Road Map* (2007), che ha visto la negoziazione su mitigazione, adattamento, finanza climatica e tecnologia; la COP15 di Copenaghen (2009), dove per la prima volta si parla di contenere l'aumento della temperatura media mondiale al di sotto dei 2 °C; l'Accordo di Parigi, firmato nel 2015, che prevede l'impegno, da parte di tutta la comunità internazionale, a mantenere l'aumento totale della temperatura entro 1,5 °C.; la COP26, conclusa il 13 novembre 2021, con il Patto di Glasgow che prevede alcune **mitigazioni** circa l'**inquinamento** e l'**adattamento**, con sostegni alle nazioni più vulnerabili che subiscono perdite e danni a

causa della crisi climatica. Altro sostanziale impulso proviene dall'Agenda 2030 dell'ONU con i suoi 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) [UN 2019]: numerosi leader mondiali hanno chiesto un decennio di azioni per lo sviluppo sostenibile, impegnandosi a mobilitare finanziamenti, migliorare strategie e rafforzare le istituzioni per raggiungere alcuni obiettivi nel decennio 2020-30, fra cui, oltre a contrastare la crescente povertà e dare più potere a donne e ragazze, vi è quello di far fronte all'emergenza climatica.

Il tempo presente, della modernità liquida, sembra essere contraddistinto dal «fantasma delle cose superflue» [Bauman e Mazzeo 2012]. Gli abitanti dei paesi industrializzati vivono in una civiltà gravida di eccesso, sovrabbondanza e spreco, inebriati da precarietà, volatilità e cose effimere. A fronte di tale situazione è fondamentale educare alla sostenibilità [Elia 2020]. L'educazione interculturale, interagendo con l'educazione ambientale, potrebbe rivelarsi preziosa nello stimolare la necessaria riflessione sulla gravità dei rischi connessi con riscaldamento climatico, inquinamento e perdita della biodiversità (si pensi all'utilità degli insetti, in particolare le api, per impollinare i fiori e consentire lo sviluppo di frutti). L'approccio interculturale potrebbe stimolare la riflessione comune, estendendo i concetti di incontro, ascolto e dialogo anche con chi «non ha voce» (o non siamo ancora in grado di comprendere: natura, piante e animali) e innescando un rapporto interattivo fra tutte le parti coinvolte e tutte le «ragioni» (includendo anche le componenti economiche e del benessere materiale). Determinante sarà tenere a mente che la sfida centrale non è solo quella di proteggere cittadini di paesi poveri o alcune specie di insetti in via di estinzione: oggi è la stessa esistenza dell'umanità a essere a rischio.

3. Studenti con disabilità. In molti paesi del mondo, da molti anni si è discusso (e in alcuni si continua a riflettere) circa il luogo e il modo in cui i bambini con disabilità dovrebbero e potrebbero ricevere al meglio formazione e istruzione. L'inclusione e l'educazione speciale degli studenti con disabilità sono iniziate negli Stati Uniti e in Europa negli anni Ottanta [O'Hanlon C. 1995]. Prima di allora, i bambini con bisogni speciali erano etichettati come «deformati» o «carenti» e non fruivano dell'opportunità di essere inclusi a scuola. L'introduzione dell'istruzione speciale ha il vantaggio di promuovere il riconoscimento della dignità e dei diritti di tali bambini al

pari di quelli di tutti i loro coetanei. Ferguson [2008, 109] sottolinea come oggi le scuole stiano cambiando in risposta alle sfide e alle promesse del XXI secolo: i progressi nella tecnologia, l'economia globale e la politica, i cambiamenti rispetto ciò che «conta», nonché le nuove teorie sulle competenze come conoscenza, attitudini e abilità, hanno reso obsoleti finalità, contenuti e metodi che l'istruzione speciale ha proposto nelle scuole in passato. Sul piano internazionale un significativo sostegno agli alunni con disabilità è scaturito dopo la Conferenza mondiale di Salamanca nel 1994 [UNESCO 1994], in cui si è trattato in maniera approfondita il concetto di educazione inclusiva e di bisogno educativo speciale, al fine di rafforzare le basi per la costruzione di società più inclusive, nella Convenzione ONU sui Diritti delle persone disabili (2006) e nelle Linee guida sull'educazione inclusiva [UNESCO 2009].

In Italia, la pedagogia speciale è considerata come branca della pedagogia che si occupa delle aree riguardanti la disabilità (disagio, devianza, marginalità o handicap sul piano emotivo, cognitivo o sociale), essa individua i bisogni educativi speciali, con la finalità di stimolare nei singoli soggetti il recupero e l'attivazione di tutte le loro potenzialità [cfr. Montuschi 1993; Canevaro 1999; Trisciuzzi, Fratini e Galanti 2002; D'Alonzo 2020]. La pedagogia speciale ha attinto soprattutto alla tradizione francese, grazie a ricercatori come Gaspard Itard, Philippe Pinel, Ovide Decroly e Édouard Claparède. La madre della disciplina è considerata Maria Montessori, che ha introdotto il movimento delle scuole nuove e dell'attivismo. Attualmente sono numerosissimi i pedagogisti impegnati in tale filone di ricerche. Negli anni Settanta l'Italia è stata uno dei primi paesi al mondo a includere nelle scuole comuni anche alunni con disabilità sul piano non solo cognitivo, ma anche fisico e psichico. Segnatamente, con la legge n. 517/1977 è stata data priorità all'accoglienza e alla socializzazione di ogni alunno, coinvolgendo l'intera classe nel processo di apprendimento mediante interventi educativi e didattici. Sono state abolite anche le classi differenziali, puntando sulle competenze specifiche dei docenti. Nella successiva legge quadro organica (n. 104/1992) l'obiettivo è stato la «promozione della massima autonomia individuale», estesa per tutto il ciclo scolastico, università compresa. Particolare importanza è stata data alla programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli socioassistenziali, culturali, ricreativi e sportivi. Inoltre,

sono stati introdotti appositi documenti (certificazione, diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo didattico/personalizzato), da compilare da parte delle figure educative, che permettono l'accompagnamento dell'alunno nel suo percorso educativo, ed è stato introdotto il PEI (Piano educativo individualizzato) che contiene bisogni, azioni e strategie da adottare.

Per quanto concerne il rapporto tra pedagogia speciale e interculturale, occorre innanzitutto ricordare che, dagli anni Settanta, nei paesi nordeuropei di immigrazione per l'inserimento di alunni stranieri è stata attuata la strategia del «doppio binario». Tale strategia ha comportato che, seguendo la pedagogia multiculturale, da un canto sono stati forniti incentivi per l'apprendimento della lingua del paese di accogliimento, dall'altro sono state elaborate strategie miranti a una migliore acquisizione (e conservazione) della lingua e della cultura d'origine. In alcuni paesi, in concomitanza con l'aumento del numero di bambini stranieri nelle scuole, sono state introdotte delle nuove discipline, come ad esempio la *Ausländerpädagogik* (pedagogia per stranieri) in Germania, oppure la *pédagogie d'accueil* in Francia, tese a elaborare un insieme di strategie d'intervento specifiche (o speciali) per bambini immigrati. Tale approccio è stato però largamente abbandonato, dopo che sono emersi i rischi dell'introduzione di una pedagogia a carattere prettamente compensatorio laddove i bambini stranieri erano acriticamente associati agli alunni con disabilità.

Oggi è fondamentale superare la visione di una pedagogia interculturale intesa come pedagogia compensatoria per stranieri. Al contempo, sussiste un forte bisogno di competenze interculturali sul piano educativo e dell'istruzione con alunni portatori di disabilità. Esperienze operative e ricerche empiriche [Albertini 2000] dimostrano come gli interventi su minori con disabilità sono più efficaci qualora avvengano precocemente e quando prendono in considerazione l'ambiente in cui vive il soggetto, soprattutto la famiglia. Tali riflessioni hanno portato molti operatori, anche neurologi, psichiatri e psicologi, a sviluppare e promuovere la dimensione multidisciplinare e interdisciplinare nel trattamento della disabilità [Portera, Albertini e Lamberti 2016]. La pedagogia e l'educazione interculturale, rivendicando il ruolo formativo al pensiero critico, rispettoso di ogni forma di diversità, e promuovendo cittadini e società eque, a misura della persona

umana, dovranno considerare e *gestire tutte le forme di diversità, anche le disabilità nello sviluppo*. Oltre alle considerazioni sulla gestione delle diversità culturali (intese solo come valori, regole e comportamenti), dovrebbero cercare di integrare in modo interattivo anche gli aspetti positivi e le pluriennali esperienze e pratiche educative della pedagogia speciale. Pertanto, è indispensabile e urgente che, alla luce delle varie esperienze e competenze disciplinari e professionali, pedagogia interculturale e pedagogia speciale instaurino rapporti di dialogo, confronto e cooperazione. Oltre a rafforzare epistemologicamente l'identità delle singole discipline (disciplinarità), occorre apprendere a convivere pacificamente fra discipline diverse (multidisciplinarità), per poi pervenire alla interdisciplinarità.

4. Rapporto di potere, differenze politiche e sociali. Nel suo famoso libro *Democrazia ed educazione*, Dewey [1963] teorizzò una relazione reciprocamente dipendente che collegava un sistema educativo legittimo a una democrazia fiorente. Si tratta di un circolo virtuoso che porta arricchimento a tutti. Purtroppo, come evidenziato anche da molteplici analisi critiche, attualmente la democrazia pare essere in crisi o addirittura ammalata. Crouch [2004] afferma che il cittadino di oggi vive in una società «postdemocratica», con crescenti problemi sociali, economici e politici. Nella collettività, anche nel settore educativo, le scelte democratiche e il processo decisionale sono inquadrati precipuamente in termini di strumentalismo ed efficienza. Clarke, Schostak e Hammersley-Fletcher [2018] dimostrano come i tecnicismi, le narrazioni di efficienza e miglioramento abbiano ingenerato un pericoloso processo che sembra minare le fondamenta di una stabile coesione sociale degli esseri umani in tutte le nazioni: crescente disuguaglianza nella ricchezza e nel reddito; declino della partecipazione e della fiducia nei processi democratici (specie in contesti occidentali); aumento della precarietà tra i lavoratori dipendenti; crescente estremismo in Europa, America del Nord, Australia e altrove, compresi l'estremismo religioso e il crescente sostegno ai partiti politici estremisti. I concetti di potere e privilegio sono connessi a vantaggi, autorizzazioni, diritti o benefici speciali concessi o goduti da una persona, classe o gruppo. In alcuni paesi industriali, ancora oggi, potere e privilegi sono mantenuti in termini di «razza» (colore della pelle), genere e classe sociale. Persino molti legislatori e insegnanti eserci-

tano potere e privilegi, nel determinare ciò che è giusto insegnare e ciò che non va insegnato. Si pensi, per esempio, a contenuti e materiali curriculari rispetto all'insegnamento della storia, oppure al valore attribuito alle singole discipline (anche all'università, dove la pedagogia rischia di essere una disciplina in via di estinzione), o al potere dell'insegnante di ogni ordine e grado (che in Italia dopo essere assunto diviene pressoché inamovibile, al massimo cambiato di plesso, anche se presenta gravi disturbi psicologici e rischia di danneggiare generazioni di alunni o studenti) rispetto a contenuti dell'insegnamento, modi di pensare, di comportarsi, meccanismi di esclusione, stereotipi e pregiudizi, linguaggio accettato. Tali aspetti, generalmente, riflettono la cultura delle persone al potere e sono volti a perpetuarla [Ewing 2001, 14-15].

Oggi, educatori e insegnanti non possono esimersi dal cercare di svelare e riconoscere l'influsso delle realtà politiche e sociali tese a incoraggiare l'accettazione acritica di gerarchie, struttura delle classi sociali, potere e privilegio, anche nelle scuole. L'educazione interculturale, tenendo conto di un patto generazionale [Simeone 2021], potrebbe e dovrebbe svolgere un ruolo preminente sia nel riconoscere sia, soprattutto, nel contrastare le manifestazioni dannose di potere e privilegio, anche all'interno del sistema di formazione e nell'ambito di attività educative quotidiane.

2. BISOGNO DI COMPETENZE INTERCULTURALI

Nella società complessa e pluralistica, davanti alle suddette e a molte altre sfide inedite cui la donna e l'uomo di oggi sono chiamati a far fronte nella vita privata e professionale, sia nel settore dell'educazione sia e soprattutto in quello dell'istruzione, è necessario e urgente investire nella formazione tesa all'acquisizione di *competenze interculturali*.

In Europa, anche in Italia, oggi parlare di competenze, specie a scuola, è divenuto una moda, oltre che una necessità, imposta dalle più recenti dichiarazioni e dai 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 2020]. Dopo la Seconda guerra mondiale, il Dipartimento di stato americano fondò il Foreign Service Institute al fine di preparare i propri diplomatici, che raramente conoscevano la lingua e la cultura delle nazioni presso le quali erano assegnati. Nel quadro della Guerra fredda, gli Stati Uniti promossero un piano di sostegno economico e alleanze strategiche con paesi del Sudamerica, dell'Asia e dell'Africa, che prevedeva l'invio di finanziamenti, tecnologie, professionisti per l'alfabetizzazione degli adulti, il miglioramento delle condizioni di salute, l'incremento della produttività agricola, la costruzione di centrali idroelettriche e di mulini in acciaio. Molti di tali programmi di sviluppo tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta fallirono. Da una riflessione sulla sostenibilità di ulteriori progetti emerse l'opportunità di una pianificazione preliminare più accurata, che tenesse conto anche di elementi di natura culturale. Sulla scorta dei fallimenti e delle critiche alle procedure utilizzate per gli interventi, la comunicazione e le competenze interculturali divennero un elemento sempre più importante dei programmi di formazione.

Il problema principale è che nonostante a scuola vi sia un disperato bisogno di competenze, i concetti di comunicazione e competenze interculturali, conosciuti 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 tipo occidentale, tesa alla persuasione, alla vendita o al convincimento (talvolta alla manipolazione) dell'altro, potrebbe risultare «riduttiva e per certi aspetti anche pericolosa» [Giaccardi 2005, 31], nonché antipedagogica, nel senso che contrasta con i principi educativi enucleati sopra. Nonostante la presenza dell'aggettivo «interculturale», manca un chiaro riferimento ai suddetti principi fondanti della pedagogia interculturale per come si è sviluppata in Europa. Pertanto le competenze (interculturali) sono quelle che riescono a stimolare l'attività e l'autonomia dell'educando, in modo che sappia leggere e occupare un posto attivo – da protagonista e non da succube [Secco 2007] – nella società.

Per cercare di ovviare a tali limiti, in seno al Centro studi interculturali dell'Università di Verona si è deciso di attuare una ricerca [Portera 2013]. La base di partenza era costituita dai dati emersi nel corso di una prece-

dente indagine sull'*Educazione del cittadino in prospettiva interculturale*, realizzata attraverso la somministrazione di questionari e la conduzione di interviste in profondità a un gruppo di insegnanti. Dai risultati [Portera, Dusi e Guidetti 2010] in particolare sono stati individuati i seguenti punti critici: molte scuole promuovono poco attitudini partecipative, inclusive e competenze interculturali (CI) tra i giovani; all'allievo è demandato un ruolo alquanto passivo: partecipa ai processi decisionali della scuola come esperienza formale, priva di effetti pratici; spesso si considerano solamente la presenza di «mediazione linguistica» e corsi di lingua italiana come L2 quale esempio di attuazione dei principi educativi interculturali; in caso di conflitti di natura culturale, in genere si fa ricorso a interventi emergenziali e sporadici di «volontari»; molti insegnanti lamentano il fatto di sentirsi isolati e non adeguatamente formati alle sfide dell'educazione interculturale alla cittadinanza. In forza di ciò, è stata segnalata la fondamentale importanza di investire nella *formazione degli insegnanti alle CI*. Non solo nella formazione iniziale, ma anche durante tutto l'arco della vita, allorché, nel proliferare di tecnicismi, temi come la cittadinanza o l'educazione interculturale rischiano di essere relegati ai margini. Tale formazione dovrebbe essere promossa e ben strutturata per tutti gli insegnanti e in tutte le scuole, a prescindere dalla presenza di alunni immigrati. Nel tempo delle globalizzazioni è ineludibile che gli insegnanti acquisiscano competenze di comunicazione interculturale per impiegare i concetti in maniera corretta (parlando di rispetto, piuttosto che di tolleranza; acquisendo abilità di ascolto empatico, di accettazione e di congruenza; riflettendo sulla comunicazione non verbale e paraverbale), nonché per la gestione dei conflitti, apprendendo che conflitti, etnocentrismo, stereotipi e pregiudizi non sono eliminabili dall'esistenza umana: occorre essere formati a riconoscerli e gestirli in maniera adeguata e opportuna [Portera e Dusi 2005].

Peraltro, nonostante sia ancora aperta la discussione teorica sulla loro definizione e non siano state ancora identificate in modo univoco le relative pratiche, la centralità dell'acquisizione di *competenze* è supportata anche da numerosi documenti, studi, ricerche OCSE [OECD 2019], DeSeCO e CE-DEFOP [2008], dal momento che, a fronte dei recenti sviluppi, la diffusione in Europa dell'approccio alle competenze è considerata come «missione primaria della scuola».

Per quanto concerne la *finalità* della ricerca, muovendo dai suddetti fondamenti teorici (educazione interculturale, educazione alla cittadinanza democratica e CI), è stato costruito un disegno di ricerca teso prevalentemente ad analizzare le CI in differenti contesti sociali [Portera 2013]. Gli scopi precipui sono stati: definizione e individuazione delle CI in base alla letteratura; indagine circa le CI proprie di alcune categorie di «operatori privilegiati» (afferenti ai settori educativo-scolastico, sociosanitario, giuridico, aziendale e della mediazione); 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 sulle CI; 2) ricerca-azione con operatori privilegiati (docenti, operatori educativi e sociali, avvocati, giudici, medici, infermieri e manager aziendali, mediatori culturali).

Rispetto alla *metodologia* di ricerca, nell'ambito della ricerca-azione, si è fatto ricorso ai seguenti metodi: FG, interviste semistrutturate e osservazioni partecipanti. Grazie a un impiego qualitativo di tali strumenti è stato possibile appurare, in tutti i settori coinvolti nel lavoro di ricerca, se e quali CI detengono gli operatori privilegiati. Come esplicitato meglio in altra sede [Portera 2005] tali strumenti sono da ritenere fra i più adeguati nella società pluralistica e complessa, in quanto ottemperano opportunamente sia al rispetto delle singolarità, processualità e individualità dei soggetti coinvolti, sia all'esigenza di pervenire a ipotesi, teorie o definizioni generali in ottica dinamica e soprattutto rilevanti per la pratica.

Per quanto attiene ai *risultati* della ricerca, sulla base di analisi bibliografica internazionale, ricerca empirica e focus group, 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 le CI nella tabella 6.1.

Esse sono state suddivise nelle categorie del sapere, saper essere e saper fare: a) nel gruppo di competenze denominato «saper-*knowledges*» si trovano tutte le conoscenze codificate, nozioni, informazioni, di tipo generale così come di tipo specialistico, che le persone apprendono attraverso lo stu-

TAB. 6.1. Competenze interculturali

Sapere (<i>knowledges</i>)	Saper essere (<i>attitudes</i>)	Saper fare (<i>skills</i>)
<ul style="list-style-type: none"> - consapevolezza del sé culturale; - conoscenza culture proprie e altre (contesto, ruolo e impatto, altri punti di vista, specificità); - conoscenze linguistiche verbali, non verbali e paraverbali (meglio se più lingue). 	<ul style="list-style-type: none"> - 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, motivazione, decentramento; - empatia, accettazione e congruenza; - gestione dell'incertezza. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

dio personale; così come quelle conoscenze e capacità acquisite dal soggetto nel corso della vita, non necessariamente collegate ad ambiti e pratiche professionali; b) le competenze inserite in «saper fare-*skills*» sono riconducibili alle capacità di applicare, utilizzare e mettere in pratica le conoscenze precedentemente apprese attraverso abilità intellettuali e/o pratiche per la realizzazione di un particolare incarico e/o per la gestione di un problema; c) con «saper essere-*attitudes*» si intendono tutte le caratteristiche personali, psicologiche e socioculturali che facilitano (o consentono) la messa in atto di prestazioni efficaci. Si tratta quindi delle attitudini che permettono di comprendere il contesto in cui ci si trova a operare e che facilitano le relazioni interpersonali. Tali competenze presentano alcune caratteristiche: comprendono tutte tratti (qualità) sia innati sia acquisiti; sono correlate fra loro (non è possibile dividere nettamente fra *attitudes* e *skills*) e presentano sempre elementi di dinamicità e interattività; possiedono natura complessa e multidimensionale; dipendono anche dai contesti e dalle situazioni generali.

Fra tutte le caratteristiche si vuole anzitutto evidenziare l'aspetto *interattivo* delle CI (fig. 6.1). Al centro di tutte le competenze, si trova l'*area del sé*, dove sono collocati i *bisogni fondamentali* dell'essere umano [Portera 2008], la teoria della *quality of life* [Albertini 2000], il *tetragramma di Pascal* e la teoria delle *intelligenze multiple* [Gardner 1993]. Inoltre, nell'area del sé sono state inserite le competenze che, in seguito ai principali risultati della presente ricerca, nonché di studi pregressi (cfr. capp. 4 e 5), primariamente riguardano l'area del *saper essere (attitudes)*: apertura, sensibilità, decen-

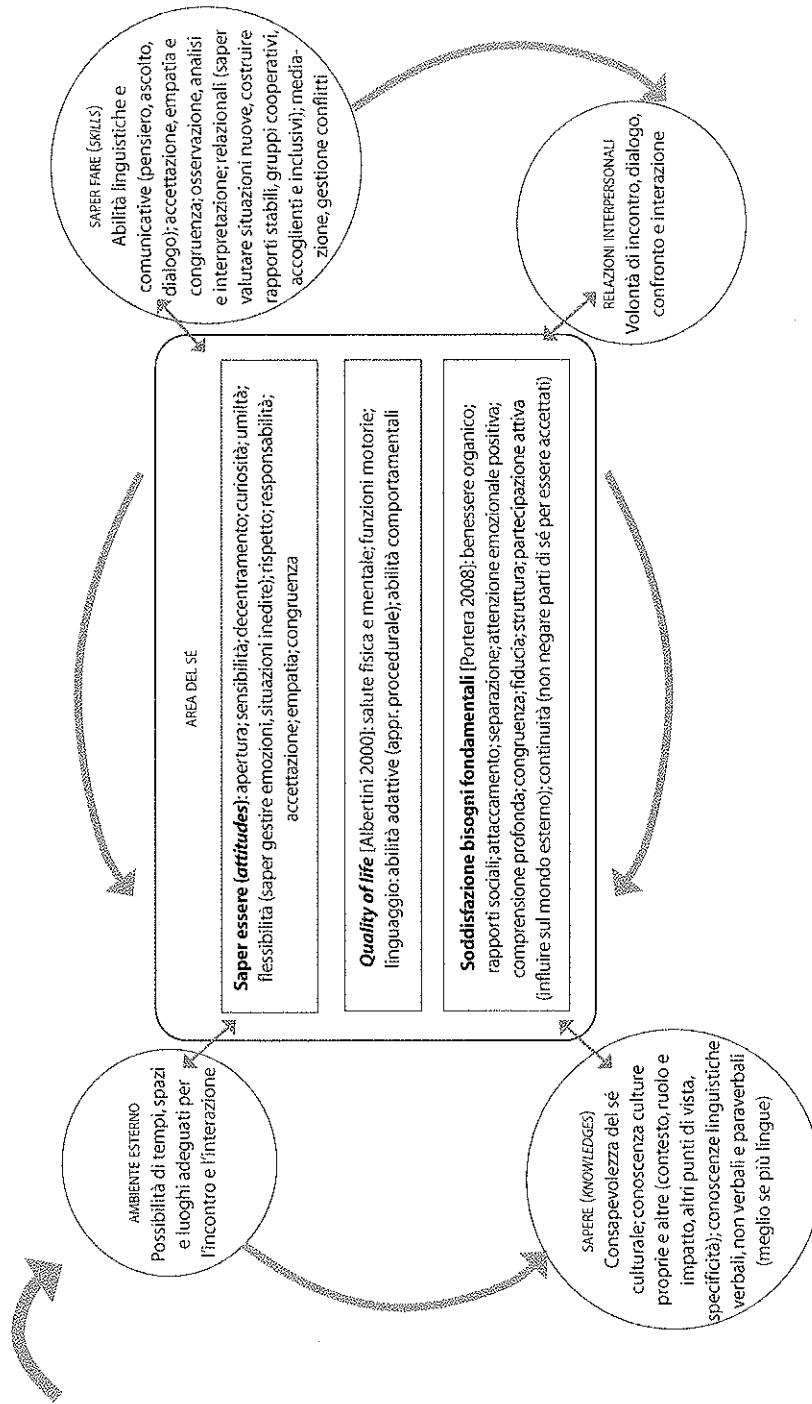


fig. 6.1. Modello interattivo di competenze interculturali.

tramento, curiosità, flessibilità (saper gestire situazioni inedite), rispetto, responsabilità, empatia. Intorno a tale area, in maniera interattiva (rappresentata dalle frecce, che in realtà dovrebbero collegare tutte le aree fra di loro; cfr. fig. 6.1), si trova il settore del *sapere*, dove soprattutto si rilevano: la consapevolezza del sé culturale; le conoscenze inerenti sia alla propria cultura sia a quella dell'altro (contesto, ruolo e impatto, altri punti di vista, specificità); le conoscenze linguistiche verbali, non verbali e paraverbali (meglio se più lingue). Per quanto concerne il settore specifico del *saper fare* (*skills*), in particolare si evidenziano le abilità linguistiche e comunicative (si legano a ciò soprattutto il pensiero autonomo, l'ascolto attivo e il dialogo assertivo). Di pari importanza risultano essere anche il saper esercitare le competenze inerenti all'accettazione (del nuovo e dello straniero; anche di sé stessi), l'empatia e la congruenza. Altre capacità riguardano l'osservazione, l'analisi e l'interpretazione adeguate della realtà interna ed esterna, nonché il riuscire ad attuare relazioni positive, valutando bene le situazioni nuove, costruendo rapporti stabili e affidabili, nonché gruppi cooperativi, accoglienti e inclusivi. Specie nei rapporti di cura e d'aiuto (anche professionale nel settore educativo, insegnamento, counseling) risultano necessarie le competenze sul piano della mediazione e della gestione dei conflitti. Nel contempo, particolarmente significativi per lo sviluppo e l'esercizio delle competenze sono 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.

3. INTERVENTI INTERCULTURALI NELLA SCUOLA

In Italia il fenomeno della presenza di bambini stranieri a scuola ha raggiunto un'elevata consistenza numerica solo dagli anni Settanta in poi (cfr. cap. 1, par. 5). Pertanto, insegnanti e pedagogisti hanno avuto l'opportunità di fruire delle esperienze attuate nei paesi del Nord Europa. D'altro lato, nonostante gli assunti fondanti della pedagogia interculturale siano stati recepiti dalle normative scolastiche (la legislazione scolastica italiana è sicuramente fra quelle che hanno accolto maggiormente l'approccio interculturale) e siano entrati a far parte del lessico comune di educatori e

pedagogisti, permangono errori semantici e concettuali, grosse lacune didattiche e talvolta anche una prospettiva acritica e irrealista (alcuni insegnanti considerano l'approccio interculturale come una panacea).

Rispetto alla normativa nel sistema scolastico italiano è possibile rilevare un progressivo radicamento verso l'inclusione delle diversità culturali (cfr. anche cap. 5, par. 3) [Portera, La Marca e Catarci 2005]. La prima circolare ministeriale che impiega l'aggettivo *interculturale* è del 23 aprile 1992: *L'educazione interculturale nella scuola*, laddove sono individuate alcune esigenze del sistema scolastico. Particolarmente significativa è, inoltre, la circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, laddove si ribadisce che le scuole italiane promuovono la piena integrazione di tutti gli alunni mediante l'educazione interculturale e si offre agli insegnanti un concreto vademecum per affrontare le difficoltà derivanti dall'inclusione scolastica di alunni di origine straniera. Inoltre è stata importante l'istituzione dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale che ha pubblicato numerosi materiali e indicazioni, fra cui soprattutto il Documento di indirizzo prodotto nel 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*:

Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione.

Tali principi sono stati poi rafforzati nella circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*. Particolarmente significative sono anche le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanate nel 2014, laddove si distinguono le molteplici tipologie di alunni di origine straniera e sono offerte indicazioni operative con-

crete a insegnanti e dirigenti. L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri nel 2015 ha emanato anche il documento *Diversi da chi?* [MIUR 2015], dove la *buona scuola* è considerata come «aperta a tutti e attenta a ciascuno». In tale documento sono state evidenziate dieci attenzioni e proposte: ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati; rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia; contrastare il ritardo scolastico; accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione; organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi, investendo sul protagonismo degli studenti; sostenere l'apprendimento dell'italiano L2; valorizzare la diversità linguistica; prevenire la segregazione scolastica; coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli; promuovere l'educazione interculturale nelle scuole. Con il decreto ministeriale del 31 agosto 2017, n. 643 (poi integrato con d.m. 20 settembre 2017, n. 685), è stato istituito un nuovo Osservatorio nazionale. Tra le principali novità, vi erano la partecipazione delle associazioni dei giovani di cittadinanza non italiana e l'istituzione di due nuovi gruppi di lavoro: «Scuola nelle periferie urbane multiculturali» e «Revisione dei curricoli in prospettiva interculturale». Numerose indicazioni operative di educazione interculturale a scuola si evincono anche dal documento ministeriale del 2022: *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. In tale testo sono specificate proposte circa l'accoglienza e l'inserimento di alunni neoarrivati, l'italiano come L2, il plurilinguismo e le diversità culturali, la formazione di dirigenti, docenti e personale non docente.

Anche sotto il profilo scientifico, i pedagogisti che si occupano di didattica interculturale e i lavori prodotti sono talmente numerosi, e spesso anche difficili da reperire, che una disamina esaustiva, anche sommaria, richiederebbe delle ricerche specifiche [cfr. Portera 2000; 2003; 2020]. Prendendo spunto anche da alcuni dei più recenti contributi di rilevanza operativa, mi sembra utile sottolineare alcuni fra gli aspetti più significativi della didattica interculturale.

3.1. Scuole multiculturali

Nel XXI secolo, a fronte della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, occorre prendere consapevolezza della realtà multiculturale di tutte le classi scolastiche. Non è necessario emigrare. Gli scambi linguistici e culturali avvengono sia nell'ambito dei sempre più numerosi viaggi all'estero o contatti con i cittadini immigrati (che accudiscono bambini e anziani o svolgono le mansioni lavorative meno attraenti e peggio retribuite), sia con contatti «virtuali» tramite giornali, televisione, internet. Perciò la pedagogia interculturale non può essere applicata in classe solo in presenza di bambini immigrati: *nelle società pluralistiche e multiculturali va sempre concepita come la modalità più indicata e opportuna.*

Purtroppo, in Italia non pare essere stato ancora elaborato un modello di vero confronto con il pluralismo né sul piano politico né su quello culturale [Santerini 2010b]. La scuola si trova ancora a gestire la presenza di alunni immigrati in termini di emergenza, oscillando tra l'etnicizzazione e l'irrigidimento dei percorsi di apprendimento e la rappresentazione di una «normale eterogeneità» [Demetrio e Favaro 2004, 18]. Peraltro, da dopo la caduta del fascismo, in Italia (uno dei pochi paesi democratici a non prevedere un ministero dell'Educazione) si continua a distinguere fra educazione e istruzione, affermando che il compito degli insegnanti sia solo di «istruire» (cosa impossibile da attuare). Inoltre, molto spesso, la scuola non tiene sufficientemente conto di emozioni e sentimenti degli alunni; si occupa della loro felicità, dell'educazione al bello ma è scollegata dalla realtà esterna, prevede poche attività pratiche, poco movimento, poca promozione delle intelligenze «altre». Al contrario, basandosi su obsolete modalità interattive che rimandano a sistemi autoritari e strutture militari, la scuola pare accrescere noia, passività (imparare a memoria e ripetere ciò che spiegano gli insegnanti) e disinteresse [Novara 2018].

Tale situazione e clima emotivo impediscono non solo l'attuazione di progetti interculturali, ma anche la piena consapevolezza delle trasformazioni epocali sottese alla globalizzazione (molti insegnanti agiscono soprattutto in termini di accoglienza e rischiano di ritrovarsi in un «ghetto pedagogico» che rimanda alla pedagogia speciale o alle classi differenziate di antica me-

moria). In Italia, a tutt'oggi numerosi autori hanno fornito rilevanti contributi all'approccio interculturale a scuola¹. Damiano [1999], in seguito ad approfondite ricerche empiriche, descrive le modalità con cui la scuola italiana ha risposto alla presenza di bambini immigrati: invisibilità (problemi negati o rimossi), patologizzazione (esigenze degli alunni stranieri affrontate con forme di pedagogia compensativa), culturalizzazione (si prende atto della diversità culturale), approdo universalista (l'approccio interculturale va proposto a tutti gli alunni). Molti anni dopo, Ongini [2019] dal suo osservatorio privilegiato presso il MIUR rileva come, nonostante in Italia l'educazione interculturale sia stata introdotta da più di trent'anni, siano aumentati i fenomeni di razzismo e la bussola delle riforme sia «prima gli italiani». Inoltre la narrazione pare essere incentrata più su carenze, difficoltà, vuoti da colmare: gli alunni non italiani sono considerati solamente come un gruppo fragile o a rischio. Tutto ciò nonostante i dati del rapporto INVALSI [2018] mostrino come la percentuale elevata di alunni stranieri in classe non solo non peggiori la qualità dell'insegnamento, ma spesso costituisca un elemento positivo di conoscenza, scambio e arricchimento reciproco. Favaro [2011] ha individuato tre fasi nella scuola italiana: 1) la fase dell'*accoglienza*, in cui i primi alunni stranieri suscitavano curiosità e le differenze erano trattate in maniera folcloristica (e stereotipata); 2) la fase dei *dispositivi di integrazione*, in concomitanza con l'aumento delle presenze di studenti di origine straniera, incentrata sulle misure a carattere compensatorio (pedagogia per stranieri, impiego di mediatori, protocolli di accoglienza, italiano come L2); 3) la fase dell'*inclusione*, laddove la classe multiculturale costituita da alunni con diverse storie e origini è considerata come la norma e lo scopo della scuola diviene il diffondere e portare a sistema le migliori pratiche e i dispositivi efficaci già sperimentati per insegnare e apprendere a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità. Zoletto [2007] illustra come la capacità di accoglienza in classe degli allievi stranieri costituisca uno dei principali indicatori di qualità delle scuole italiane. Per favorire l'ospitalità sono presentate varie fasi di un protocollo di accoglienza (prima conoscen-

¹ Fra i tantissimi contributi pubblicati cfr. Nanni e Vaccarelli [2019]; Zoletto [2019]; Malusà [2019]; Fiorucci, Pinto Minerva e Portera [2017]; Pacchi e Ranci [2017]; Granata [2016]; Tarozzi [2015]; Catarci e Fiorucci [2015]; Deluigi [2014]; Bolognesi [2013]; Favaro [2011]; Fiorucci [2011]; Silva [2011]; Ongini [2011]; Santerini [2010b].

za, inserimento, rapporti con il territorio). In una successiva pubblicazione, Zoletto [2012] propone di esplorare approcci di intervento che superino le lenti della rigida appartenenza di tipo «culturale» o «etnico». Valicando le impostazioni epistemologiche e operative centrate su un paradigma di tipo solo culturalista, suggerisce approcci pedagogici attenti alle più generali caratteristiche di eterogeneità dei contesti educativi formali e non formali.

Sintetizzando molti dei lavori, a scuola si tratta di assumere un quadro di riferimento innovativo, fondato su appartenenze multiple, con possibilità di scambio e cooperazione: la scuola interculturale si costruisce giorno per giorno, in modo tale che ogni soggetto coinvolto (dirigenti, insegnanti, alunni) sia esposto e contagiato dalla presenza dell'altro [Besozzi 2015]. Peraltro, l'inclusione e l'educazione interculturale si costruiscono tramite narrazioni positive e ribaltamenti di paradigmi stereotipati se non velatamente razzisti: troppi stranieri, bambini rom, velo e burqa, periferie [Ongini 2019]. Muovendo dalla consapevolezza della realtà multiculturale di ogni classe scolastica, si dovrebbero aumentare i casi di soluzioni più specifiche, come l'aggiunta dell'insegnamento della lingua e cultura di origine aperto a tutti i bambini interessati, oppure l'utilizzo dei contenuti interculturali nelle regolari discipline e programmi d'insegnamento. Per rispondere all'esigenza multicolore della scuola, ancora più auspicabile sarebbe la revisione di tutto l'impianto curricolare in termini interculturali. A tale conclusione era giunto anche il documento *La via italiana per la scuola interculturale* prodotto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri: «Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze» [MIUR 2007, 8-9].

Infine, la scuola non dovrebbe commettere l'errore di associare le differenze *culturali* solo con la nazionalità o il colore della pelle. Oggi andrebbero considerate anche molte altre diversità, fra cui: genere, status sociale, orientamento sessuale, disabilità, ecc. Come esplicitato sopra, a mio parere l'approccio interculturale e l'assunzione di competenze interculturali, integrando con altri saperi e discipline specifiche, potrebbero fornire un vali-

dissimo contributo teso non solo al riconoscimento e al rispetto, ma anche allo scambio e all'interazione a vantaggio di tutti.

3.2. Formazione interculturale degli insegnanti

Dalle ricerche effettuate presso il Centro studi interculturali dell'Università di Verona [Portera e Milani 2019; Portera e Dusi 2016; Portera 2013; Portera, Dusi e Guidetti 2010], da molteplici studi condotti in Italia [Susi 1995; Favaro e Luatti 2004; Catarci e Fiorucci 2020] e documenti nazionali e internazionali [OECD 2015; 2018; Eurydice 2019] emerge con forza e chiarezza come insegnanti e dirigenti avvertano una generale carenza di preparazione ad affrontare le sfide della diversità e del pluralismo in classe e necessitino di una formazione alle competenze interculturali. Nei documenti del ministero della Pubblica Istruzione [MIUR 2007; 2015] si evidenzia il fondamentale apporto di una formazione docente volta alla costruzione di una scuola realmente interculturale: «una buona scuola deve contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico. Occorre dunque passare dal "brusio" delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo» [MIUR 2015, 1]. Già nei primissimi documenti [MIUR 1994] sono presenti riferimenti alla formazione interculturale degli insegnanti, seppur con un'attenzione specifica alla nuova presenza di alunni stranieri. Più avanti le indicazioni sulla formazione interculturale rimandano al pluralismo culturale presente in ogni classe, a prescindere dalla presenza di studenti stranieri. Uno dei primi documenti organici su temi interculturali [MIUR 2007] indica precise prospettive nell'ottica di un effettivo insegnamento a carattere interculturale: a tutti i docenti si richiede la formazione di competenze, soprattutto in termini di riflessività e pensiero critico.

D'altro canto, dopo un'approfondita ricerca sulle competenze interculturali presenti a scuola, Milani [2015] rileva come ancora permangano molte questioni aperte: gli insegnanti intervistati spesso utilizzano linguaggi gravidi di stereotipi e pregiudizi, sono poco informati sulla provenienza

culturale degli alunni stranieri, non considerano l'importanza dell'insegnamento dell'italiano come L2 e non conoscono o non seguono le indicazioni nazionali e internazionali in materia di educazione e competenze interculturali. In una successiva pubblicazione [Milani 2017], l'autrice evidenzia come a scuola non sia ancora avvenuta la transizione dal mero accertamento dei saperi dell'alunno alla comprensione delle varie modalità in cui è in grado di padroneggiare e modulare la propria conoscenza in modo autonomo e consapevole.

Insegnanti e dirigenti non paiono essere consapevoli che «l'era planetaria necessita di situare ogni cosa nel contesto e nel complesso planetario» [Morin 2001, 35]. Occorre affrontare il sapere in maniera globale, cogliendo la complessità e superando la parcellizzazione della conoscenza. I rischi di tecnicizzazione e settorializzazione dei saperi appaiono ancora più evidenti nel tempo del neoliberalismo (cfr. cap. 2, par. 3) [Nussbaum 2011; Portera 2016; Baldacci 2017]. Tutti gli insegnanti oggi necessitano di formazione che li abiliti a saper leggere in maniera preparata la sfida della complessità e dell'interdipendenza planetaria, sapendone cogliere sia i rischi sia le molteplici opportunità. La qual cosa implica il saper riconoscere e gestire opportunamente le varie forme di diversità presenti in classe, cogliendo le relazioni tra i piani locale e globale, senza cadere in astratte generalizzazioni o localismi miopi.

3.3. Metodologia, didattica e scambi interculturali

A scuola un mutamento radicale dovrà avvenire anche sul piano metodologico e didattico. Fondamentale sarà la capacità di stimolare negli alunni nuovi modi di pensare, di agire e di relazionarsi in chiave interculturale. In Italia esistono numerose pubblicazioni a tale riguardo che l'insegnante potrà consultare². Fra le attività metodologiche concrete Demetrio e Favaro [2004] indicano: progettare e attuare eventi interculturali a partire da un'occasione oppure da un tema specifico (incontro con un mediatore culturale,

² Cfr. Damiano [1999]; Giusti [2017]. Fra i testi più recenti, cfr. Boichichio e Traverso [2020]; Canni [2018].

fiesta, narrazione); programmare attività specifiche rivolte a tutti gli alunni della scuola; promuovere l'educazione interculturale mediante la didattica delle discipline; attuare la revisione dei curricula in chiave interdisciplinare e interculturale. Giusti [2017], mediante esperienze dirette, propone interventi volti a migliorare la capacità di osservazione e comprensione delle classi, rendendole sempre più «luoghi ospitali». Particolarmente efficaci si rivelano le didattiche narrative incentrate su laboratori interculturali. Interessanti indicazioni sono fornite anche da La Marca [2005] che considera la didattica interculturale come aperta alla complessità, in grado di progettare compiti ricchi e complessi, atti a valorizzare le esperienze e il vissuto di tutti gli alunni. Essi saranno tesi a stimolare la relazione autentica, promuovendo dialogo, decentramento e tutte le eccellenze personali. A suo parere, a scuola particolarmente indicate sono la metodologia decostruttiva, fondata sulla decostruzione di stereotipi e pregiudizi, luoghi comuni e immagini precostituite da cui si sviluppano atteggiamenti razzisti [Nanni 2001]; la metodologia ludica, che punta sul coinvolgimento diretto, attraverso *role plays*, drammatizzazioni e tecniche teatrali per mettersi nei panni dell'altro, per comprendere e rispettare punti di vista diversi dal proprio, per gestire conflitti in maniera non violenta; la metodologia pragmatica, in cui si attivano per gli alunni esperienze interculturali pratiche e partecipative, come ad esempio gli scambi culturali [Favaro 1997]. Altro aspetto fondamentale riguarda l'uso delle nuove tecnologie come strumento per promuovere l'inclusione.

Nella scuola multiculturale è necessario detenere approfondite conoscenze (anche pratiche) delle nuove tecnologie. Apposite ricerche [Calvani 2020] mostrano come insegnanti, educatori e dirigenti scolastici alla domanda circa gli strumenti tecnologici più efficaci impiegati in classe forniscano risposte generiche, senza considerare il loro alto valore inclusivo specie nell'ambito della riorganizzazione di spazi e metodi didattici. Le nuove tecnologie costituiscono un cambiamento epocale. Internet (nato negli anni Ottanta del secolo scorso) ha consentito lo sganciamento soprattutto rispetto allo spazio, ma anche al tempo, avviando l'era dell'*everywhere, anytime*, ossia la possibilità di essere raggiunti dalla comunicazione dappertutto e in qualsiasi momento. Tale strumento conferisce agli utenti la possibilità di una vita sullo schermo che si libera dal corpo e sgancia la comunicazione

dallo spazio, rendendola accessibile dappertutto e in ogni momento. Perciò, a scuola è fondamentale saper impiegare le molteplici opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dai numerosi programmi a favore della didattica, a diversi livelli [Rivoltella e Rossi 2019]: epistemologico (nuovi modelli di conoscenza); organizzativo; didattico (esperienza aumentata e robotica); educativo (educazione digitale come educazione a una nuova cittadinanza). Attualmente esistono numerosi software a sostegno della didattica, come ad esempio: *MindMeister* (<https://www.mindmeister.com>) e *MindMapper* (<http://mindmapper.com>) considerati fra i migliori software di mappatura mentale online attualmente sul mercato, per promuovere la creatività, favorire l'apprendimento e la memorizzazione, gestire informazioni e facilitare la comunicazione; ma anche *GeoGebra* (<https://www.geogebra.org>) che consente attività in classe come grafica, geometria, attività cooperative, ecc.; *Cabri* (<http://www.cabri.com>), impiegato per la realizzazione di costruzioni geometriche di tipo dinamico nel piano muovendo punti, rette, circonferenze e individuando le relazioni; *Celestia* (<http://www.shatters.net/celestia/>), un simulatore spaziale 3D in tempo reale che permette di esplorare stelle e pianeti e verificarne la posizione rispetto al periodo temporale che si va a indicare; *Matlab* (<http://it.mathworks.com>) utile per analizzare dati, svolgere compiti, condurre ricerche, sviluppare competenze di programmazione; *Kahoot* (<https://kahoot.com>) per lezioni interattive con studenti, porre domande e ricevere risposte immediate dal cellulare; *Miro* (<https://miro.com>) per creare materiale, collaborare, promuovere comunicazione interattiva in tutta la classe; *Padlet*, una «bacheca virtuale» per caricare, posizionare e condividere qualsiasi file e materiali didattici (immagini, testi, pdf, video, link); *SketchUp* (<https://www.sketchup.com>) che consente di realizzare disegni tecnici tridimensionali; *Google Earth* (<https://www.google.it/intl/it/earth>) per l'approfondimento della geografia e per compiere viaggi virtuali in qualsiasi località del mondo.

Purtroppo, specie in Italia, sin dalla riforma Gentile le scuole sono divenute delle palestre di teoria e di stimolo per abilità meramente cognitive. Nonostante queste ultime svolgano un ruolo importante, è soprattutto l'esperienza diretta il fondamento e vero volano della crescita: si impara facendo. A parere di John Dewey, il principale esponente dell'attivismo pedagogico, gli alunni sono in grado di imparare meglio quando hanno l'occasione

di sperimentare e di essere protagonisti attivi. L'attività stessa del pensiero è ritenuta un agire: il pensiero nasce dall'esperienza ed è finalizzato all'azione. Tuttavia, l'esperienza non va subita passivamente, ma costruita criticamente e consapevolmente attraverso l'educazione e la formazione. Negli *scambi culturali*, grazie all'esperienza diretta sia dell'incontro con coetanei portatori di lingua e culture differenti, sia di vita in luoghi diversi, lontani da persone di riferimento genitoriali (spesso iperprotettive), è possibile riconoscere e mettere alla prova le proprie risorse, accrescendo sicurezza e autostima. Pertanto, nella scuola multicolore e multiculturale occorre favorire scambi scolastici individuali e di classe, specie quelli vicini ai programmi di educazione interculturale.

Nel mondo e anche in Italia esistono numerosi progetti che promuovono la mobilità di insegnanti e di alunni in paesi diversi a cui l'insegnante può attingere. Alcuni esempi sono:

- il progetto *EDIT* (promosso dal CEDE, Centro europeo dell'educazione, finalizzato a favorire atteggiamenti di comprensione, accettazione e apprezzamento della diversità, tramite seminari di formazione per i docenti e attività di ricerca-azione);
- le attività delle scuole associate all'UNESCO (in Italia tale esperienza è iniziata nel 1957 e vi hanno aderito numerose scuole di ogni ordine e grado);
- il progetto *ESCI*: fondato sul concetto di sviluppo, il curriculum di tale progetto è stato costruito e sperimentato grazie all'impulso della FOCSIV (Federazione degli organismi cattolici per lo sviluppo);
- i progetti di *educazione alla nonviolenza e alla pace* (promossi in numerose regioni italiane, da università e organizzazioni non governative);
- i progetti promossi dall'associazione Intercultura e gli *AFS Intercultural Programs* (di cui in Italia esiste una branca indipendente, che ogni anno organizza corsi preparatori e scambi residenziali con tantissimi paesi del mondo);
- il progetto *Mondialità* (organizzato dal CEM, Centro di educazione alla mondialità, volto al superamento dell'etnocentrismo culturale mediante la conoscenza dei valori e dei legami che uniscono tutti i popoli del mondo);
- il progetto *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), che prevede l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua stra-

niera veicolare, introdotto con la legge di riforma della scuola secondaria di secondo grado avviata nel 2010, mediante varie azioni e iniziative, quali: indagini condotte nell'ambito della rete Eurydice, raccolta e condivisione di buone pratiche in ambito CLIL e il programma *eTwinning*, che rende possibili scambi e gemellaggi virtuali tra scuole di paesi diversi;

- i programmi europei *Socrates*, *Erasmus*, *Tempus* e *Leonardo* che cofinanziano i partenariati tra scuole europee e la mobilità di docenti e studenti;

- il programma *Erasmus plus* che per il 2022 prevede un bilancio rafforzato a 3,9 miliardi di euro, offrendo ai giovani opportunità relative a periodi di studio all'estero, tirocini, apprendistati e scambi, nonché (a insegnanti, anche universitari) progetti di cooperazione transnazionale e ricerche in diversi ambiti dell'istruzione e della formazione.

Secondo i dati di INDIRE [Maddalena 2021], grazie a progetti di mobilità per l'apprendimento, a tutt'oggi le scuole italiane hanno inviato numerosi docenti e personale scolastico in Europa per esperienze di insegnamento, formazione e *job shadowing* (ovvero attività di osservazione sul campo): dal 2014 al 2021 in Italia vi sono stati 1.066 progetti autorizzati (22.708 insegnanti, con un finanziamento di quasi 49 milioni di euro); 4.275 progetti autorizzati inerenti allo scambio di buone pratiche, per un finanziamento di circa 110 milioni di euro; mentre la partecipazione a *eTwinning*, che mette in contatto insegnanti e scuole per sperimentare nuove metodologie didattiche, conta circa 900.000 insegnanti di 43 paesi. Inoltre, in ambito universitario, dall'inizio del programma (1987) a oggi, gli studenti italiani complessivamente coinvolti in mobilità per studio o tirocinio sono stati circa 580.000.

Tuttavia, tali scambi e incontri possono avvenire anche in modalità virtuale per il tramite di piattaforme quali *Zoom* o *Teams*, divenute popolari durante la pandemia di COVID-19. Inoltre insegnanti e operatori scolastici per l'attività didattica possono fruire di numerose iniziative interculturali promosse e organizzate dal ministero della Pubblica Istruzione (nel sito www.istruzione.it è presente una sezione aggiornata su materiali e progetti, che ha dedicato un'apposita sessione all'educazione interculturale (<https://www.miur.gov.it/intercultura>) dove sono reperibili norme, direttive, materiale didattico, dati statistici, iniziative, ecc.). Fra i materiali più significativi sul piano didattico sono sicuramente da segnalare il kit multimediale *Educa-*

zione interculturale nella scuola dell'autonomia, i corsi a distanza *Dalle scuole per le scuole*, il corso sviluppato in collaborazione con la RAI: *L'educazione interculturale: un percorso di formazione*, il progetto, condotto con l'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa), *Le scuole multiculturali e multilingue*.

Infine, a proposito di scambi culturali, è da ricordare che per attuare esperienze di natura veramente interculturale non basta andare fuori dal confine italiano o il semplice contatto con l'alterità, ma è necessario imparare a interagire in maniera opportuna, acquisendo competenze interculturali.

3.4. Contenuti dell'apprendimento interculturale

Nella scuola multicolore e multiculturale è necessario individuare opportunamente i contenuti dell'apprendimento interculturale. Da quanto detto sopra occorre desumere che per comprendere e governare le globalizzazioni esistenti non è sufficiente attuare qualche iniziativa estemporanea (magari a sfondo multiculturale o transculturale). Tali progetti, talvolta utili o i migliori possibili in determinati contesti o situazioni, non sono da confondere con gli interventi propriamente interculturali. Ciò che caratterizza la rivoluzione copernicana operata dalla pedagogia nel momento in cui è definita con l'aggettivo *interculturale* è un totale cambiamento di paradigma di riferimento. Si tratta di una vera rivoluzione della cultura scolastica, dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, che nella sua essenza colloca la dinamicità delle culture umane e l'arricchimento che scaturisce dall'incontro con la diversità.

Pertanto, a scuola, attuare percorsi interculturali non significa aggiungere una nuova disciplina o parte di programma (ad esempio, assieme alla storia e geografia italiana insegnare anche la storia e la geografia dei paesi di provenienza dei bambini immigrati). In tal caso il rischio sarebbe un inutile o dannoso appesantimento cognitivo a scapito di tutte le altre intelligenze – compiutamente sottolineate da Gardner [1987]: corporeo-cinestetica, musicale, sociale, interpersonale, intrapersonale-emotiva, trascendentale, estetica e morale – che necessitano di esercizio e di educazione per essere impiegate

nel pieno delle potenzialità. A scuola è necessario superare (non abolire del tutto ma compiere, ove possibile, un ulteriore passo avanti) molti dei curricoli attuali, come quelli: compensativi, incentrati sulle lacune da colmare nei bambini immigrati; culturalistici, che pongono l'accento sulla peculiarità di ogni sistema culturale e sul rispetto della diversità; internazionalisti, volti all'educazione all'Europa o alla mondialità; linguistici, che considerano solamente l'apprendimento della lingua materna o dell'italiano L2 [Damiano 1998, 26-35]. La **forma mentis interculturale** esige un cambiamento profondo della cultura scolastica, specie del dirigente e dell'insegnante: le modalità di pensiero, di comportamento e di giudizio. Perciò tutto l'impianto curricolare (ma anche l'ambiente scolastico) dovrà essere coniugato in termini interculturali.

Tentando di andare nello specifico, uno dei cambiamenti necessari all'intervento in ottica interculturale potrebbe essere incentivare in classe il fronte della comunicazione, mediante percorsi didattici volti: alla dialogicità, intesa come capacità di ascolto e di porsi in relazione con l'altro, al decentramento, per cui ognuno presenta un proprio punto di vista ugualmente degno di rispetto, nonché alla contestualità, alla funzionalità, alla simbolicità e alla convenzionalità di ogni linguaggio scritto o parlato [cfr. Claris 2002, 111-186]. L'alunna e l'alunno dovranno apprendere competenze relazionali e comunicative da spendere soprattutto in situazioni di contrasti e di dissonanze, di conflitti e di aggressività [Roveda 1999; Portera e Dusi 2005]. A tal fine, come strumento didattico possono essere impiegati giochi cooperativi, prendendo spunto dalle numerose indicazioni della CEM (molte indicazioni si trovano nella rivista «CEM Mondialità»), o da altri testi [cfr. Loos 2003]. Più articolate e complesse, ma sicuramente molto incisive ed efficaci, sono le strategie del *Cooperative Learning* [Comoglio e Cardoso 1996; Lamberti 2006].

Nell'insegnamento della storia occorre tenere conto: dei nuovi sviluppi sulla storiografia, considerando le trasformazioni nel corso del tempo; del punto di vista di chi scrive la storia (spesso i vincitori) [cfr. Portera 2000, 308-311], tenendo presente l'essenza dell'*homo migrans* (ogni essere umano è un emigrante; ogni essere umano è straniero quasi dappertutto); dell'infondatezza del concetto di razze umane (la mia personale proposta sarebbe di abolire persino la parola *antirazzismo*, poiché rimanda ancora a differenze razziali, e sostituirla con la categoria del rispetto per ogni persona: «edu-

cazione al rispetto»). Fondamentale sarà anche curare l'*ambiente scuola*: prevedere spazi, disposizione dei banchi, presenza di verde, qualità dell'aria e della luce e tutto ciò che favorisce l'incontro, il dialogo, il lavoro di gruppo e la gestione non violenta di conflitti.

In sintesi, spesso non si tratta di aggiungere contenuti, bensì di far leva sulla *forma mentis*: *insegnare tutte le discipline* (anche sport, arte, musica o matematica) *e percepire ogni aspetto della vita scolastica in ottica interculturale*.

3.5. Interventi concreti con bambini internazionali

Nella scuola multicolore e multiculturale spesso è necessario progettare anche interventi concreti a favore di bambini di nazionalità non italiana. Occorre prendere maggiore consapevolezza della situazione reale e specifica dell'ingresso in classe di bambini immigrati provenienti dalle aree della Terra povere o attanagliate da guerre, carestie, persecuzioni politiche o religiose. Nella fase dell'accoglienza è necessario rendersi conto e occuparsi delle difficoltà di adattamento iniziali al nuovo gruppo, delle lacune linguistiche, dei problemi concreti o materiali (eventuali vissuti traumatizzanti legati all'emigrazione, sfaldamento della famiglia, difficoltà lavorativa dei genitori, problemi abitativi, mancata protezione giuridica).

Sicuramente un settore da curare con particolare attenzione sarà l'insegnamento dell'italiano come L2. Tale apprendimento non dovrà avvenire a scapito della lingua materna. Al contrario, l'insegnante dovrebbe stimolare i genitori a parlare nella loro lingua madre, quella che permette di veicolare meglio emozioni, sentimenti, stati d'animo indispensabili per la crescita di ogni essere umano. La madre e il padre dovranno continuare ad assolvere primariamente al loro ineludibile ruolo di genitori, senza essere costretti nella posizione di «prolungamento degli insegnanti». Fra l'altro, da ricerche sul campo, anche in Italia [Favaro 2002], emerge come la conoscenza solida della lingua materna, quella domestica e degli affetti, se considerata come arricchimento e non come fattore di cui vergognarsi, oltre a giocare un ruolo

determinante nella costruzione identitaria del bambino, risulta fondamentale nel predisporre gli apprendimenti di successive lingue, fra cui la L2.

Altrettanto importante sarà l'*inserimento* in classe degli alunni immigrati. L'insegnante dovrà porre attenzione alle discrepanze fra gli stili culturali e di apprendimento precedentemente interiorizzati e quelli proposti dalla «cultura scolastica» (differenze spesso notevoli anche fra bambini di nazionalità italiana, per esempio rispetto al ceto sociale, all'orientamento politico o all'appartenenza religiosa della famiglia). A scuola occorre vigilare sulla relazione dell'alunno con gli altri bambini, sulle dinamiche di inclusione o di esclusione, spesso difficili da cogliere, sulle situazioni di mobbing o di bullismo, spesso messi in atto proprio col pretesto delle differenze etniche e/o culturali. Anche a tale riguardo, a scuola è necessario sviluppare la dovuta sensibilità e attuare le strategie più incisive atte a contrastare rapporti di sopraffazione.

Molti spunti concreti per l'accoglienza e l'inserimento di bambini immigrati possono essere desunti dall'ancora attuale testo *Didattica interculturale* di Demetrio e Favaro [2004]. Di seguito, alcune delle indicazioni principali.

1. Organizzare l'accoglienza. In materia di inserimento degli alunni stranieri la normativa italiana prevede che tutti i minori presenti sul suolo italiano siano soggetti all'obbligo scolastico e che l'iscrizione alle classi dell'obbligo vada accolta in qualsiasi momento dell'anno, in coincidenza con il loro arrivo (d.p.r. n. 349/1999, art. 45; c.m. n. 87/2000; c.m. n. 3/2001). Perciò essi sono da accogliere anche se sprovvisti di permesso di soggiorno o privi di documentazione e inseriti, ove possibile, nella classe corrispondente alla loro età anagrafica (d.p.r. n. 394/1999, art. 45). Tuttavia, alle singole scuole è lasciata ampia autonomia circa le modalità organizzative dell'accoglienza. In genere nella realtà scolastica si assiste all'istituzione di una Commissione per l'accoglienza e all'allestimento di spazi multiculturali – spazio delle storie, delle musiche e della vita quotidiana, mostre fotografiche [cfr. Pinto Minerva 2002, 49-57].

2. Esprimere apertura e intenzionalità comunicativa. Le attenzioni da sviluppare riguardano la predisposizione e l'allestimento dello spazio e l'ospitalità da riservare alle differenti lingue conosciute dai bambini immigrati. Il fine che si intende raggiungere è duplice: a) facilitare la comunicazione e rendere più agevoli le relazioni fra tutti i bambini presenti

in classe e nella scuola; b) valorizzare i codici linguistici conosciuti dai bambini migranti.

3. Sperimentare percorsi didattici e prevedere risorse per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. La padronanza della lingua del paese d'immigrazione è da considerare il presupposto fondamentale per un positivo inserimento e per l'integrazione (interazionistica) degli alunni stranieri. Imparare l'italiano come seconda lingua rappresenta una sfida cruciale, in quanto costituisce sia un oggetto di apprendimento (imparare l'italiano per comunicare efficacemente), sia un veicolo per l'apprendimento (imparare l'italiano per studiare e apprendere). Dal punto di vista organizzativo e didattico, occorre progettare laboratori linguistici, moduli intensivi di lingua, in orario scolastico o extrascolastico, momenti di accompagnamento individuale all'interno della classe.

4. Facilitare l'apprendimento agendo sui programmi. In questo caso non si tratta di elaborare un curriculum diversificato per bambini immigrati (rischio della segregazione e della ghettizzazione). Tuttavia, la pratica scolastica mostra come molti di loro necessitino di facilitazioni didattiche e di determinate attenzioni per poter comprendere opportunamente contenuti e concetti disciplinari. L'insegnante potrebbe agevolare l'apprendimento collocando il nuovo argomento in un contesto significativo e familiare per lo studente straniero, utilizzando canali sensoriali diversi (immagini, suoni, foto, schemi), ricorrendo alla ridondanza e alla sottolineatura delle parole-chiave dei temi trattati, predisponendo testi semplificati dal punto di vista linguistico, in linea con la programmazione individuale stabilita per l'alunno straniero.

5. Prevedere attività di preparazione e di aiuto allo studio (prima e durante la scuola). A tal fine possono essere utili attività di prescuola, centri estivi, settimane per l'accoglienza (all'inizio dell'anno scolastico) che perseguano l'obiettivo di favorire l'apprendimento delle strutture base della lingua italiana.

6. Sostenere la relazione con le famiglie. La scuola dovrebbe riconoscere i genitori stranieri come partner educativi a tutti gli effetti, coinvolgendoli nelle attività scolastiche, nelle grandi e piccole decisioni e nell'espressione delle reciproche aspettative. Tale indicazione trae maggiore forza dai risultati di una ricerca guidata da Susi [1995] in cui emerge che il più grande ostacolo che incontrano i genitori non italiani a partecipare alla vita scolastica non

sarebbe legato tanto a problemi di comprensione linguistica, quanto piuttosto agli orari di lavoro e alle difficoltà relative a una condizione familiare e sociale spesso gravida di problemi.

7. Riconoscere e valorizzare le lingue d'origine. In seguito all'esperienza di Favaro, praticare e sviluppare il codice linguistico affettivo e familiare e, nel contempo, proseguire nell'apprendimento della lingua italiana rappresentano i presupposti centrali per un bilinguismo che prevede nuove acquisizioni senza la perdita dei legami con il passato. Accanto a ciò, in classe occorre sperimentare percorsi didattici di scambio linguistico (presentare parole di altri alfabeti, raccogliere libri in varie lingue, utilizzare i tanti testi narrativi bilingui disponibili in Italia, come quelli curati da Ongini), finalizzati a promuovere la conoscenza della storia, delle pratiche quotidiane e dei codici linguistici degli alunni non italiani. Inoltre l'insegnante dovrebbe abbandonare l'ottica sottrattiva a favore di quella additiva (l'alunno immigrato che fa errori in italiano spesso conosce bene o molto bene almeno un altro o più codici linguistici, anche ufficiali, come il francese, l'inglese, lo spagnolo, l'arabo, il tedesco).

8. Sostenere il progetto formativo anche dopo la scuola dell'obbligo. Il rischio formativo principale per bambini e giovani con esperienze migratorie è quello di una collocazione ai margini, sia per quanto riguarda l'abbandono della scuola dell'obbligo, sia per la scelta e l'inserimento in corsi di studio superiori meno esigenti sul piano della durata e del curriculum. Poiché in Italia il fenomeno dell'inserimento di alunni stranieri nella scuola secondaria superiore è recente e poco ricercato, in questo caso si tratta di contrastare la tendenza generale che si osserva in altri paesi nordeuropei, in cui si registra una sovrarappresentazione degli studenti stranieri nell'istruzione professionale, a fronte di una presenza ridotta nei licei e nella formazione tecnica.

9. Tutelare le situazioni di vulnerabilità. Pur costituendo di certo un'occasione di arricchimento tramite la conoscenza di nuove realtà geografiche, politiche, linguistiche e culturali, l'emigrazione per molti soggetti (specie per i minori non accompagnati [Pizzi 2016]) è seguita da ulteriori difficoltà e conflitti. Bambini e giovani di origine straniera si trovano spesso in un contesto scolastico in cui i saperi e le competenze raggiunti nel paese d'origine paiono non avere più valore e in numerosi casi risultano essere di

ostacolo per l'inclusione scolastica [Portera 2008]. Molti di loro dovranno apprendere nuove discipline, regole esplicite e implicite diverse, inserirsi in un gruppo di pari differente, se non addirittura ostile, e, nel contempo, assumere un'identità stabile da mostrare e/o «difendere» in famiglia, con gli amici, a scuola. Per assolvere a tale compito essi necessitano di comprensione e sostegno da parte sia della famiglia sia degli insegnanti.

Per contrastare opportunamente vecchie e nuove «povertà educative» [Save the Children 2014] è fondamentale concepire la scuola come autentica comunità educativa [Tramma 2009; Triani 2018], laddove ognuno (dirigenti, insegnanti, personale ausiliario, studenti) si senta coinvolto e responsabile per i processi di apprendimento. Peraltro, di essenziale importanza sarà la collaborazione soprattutto con le famiglie di origine [Galli 1991; Cadei 2010; Dusi e Pati 2014; Silva 2004], ma anche con la società civile (mass media, associazioni, strutture culturali e politiche, ecc.).

3.6. Sostegno dell'identità

Nella scuola multicolore e multiculturale occorre progettare e attuare interventi a favore e a sostegno di identità personali stabili, ma anche multiple e interculturali.

Per quanto attiene agli aspetti identitari, muovendo dal dinamismo di ogni cultura e di ogni identità, l'insegnante dovrà esimersi dal sottolineare troppo la situazione di diversità, magari considerando il bambino come ambasciatore della religione, delle regole o delle tradizioni del paese di provenienza (se non addirittura rappresentante di tutti i bambini immigrati in Italia). Nel contempo, l'insegnante dovrà essere consapevole delle differenze culturali e vegliare su meccanismi e strategie tesi alla negazione o alla rimozione delle stesse.

A tale riguardo, da una mia precedente ricerca [Portera 2008] si evince con chiarezza che purtroppo *non solo la famiglia, ma anche la scuola si presenta impreparata al confronto con situazioni multiculturali*. Molti insegnanti ed educatori non detengono abbastanza conoscenze in riferimento al retroterra culturale degli alunni stranieri e sembrano poco interessati a un vero

contatto con l'alterità. Invece di dare ai soggetti provenienti da paesi diversi la possibilità di *essere sé stessi*, ossia di interiorizzare le norme e i valori più consoni allo sviluppo della propria personalità, assumono atteggiamenti distanziati, fino a spingersi verso una posizione ostile, oppure atteggiamenti di iperidentificazione con i bambini stranieri e con i loro problemi. Da entrambi i comportamenti scaturiscono incomprensioni e conflitti con risultati negativi.

Particolarmente dannoso per un sano sviluppo di bambini e giovani con esperienza multiculturale è il comportamento degli insegnanti che adottano nei loro confronti atteggiamenti di tipo discriminatorio o ostile (tendenti alla *xenofobia*). La sensazione di non essere presi in considerazione, capiti o rispettati dagli insegnanti può innescare delle crisi che accentuano ulteriormente e consolidano il loro ruolo marginale in classe e peggiorano sia la loro situazione scolastica sia quella psichica. Alcuni alunni, i più fortunati, cercano e spesso trovano riconoscimento, stima e affetto in famiglia o nel gruppo dei pari; altri ricorrono alla devianza o al sintomo, per tentare di ottenere ciò di cui hanno più bisogno: rubano, per mostrare la loro abilità e la loro generosità (regalando poi tutto a un amico); assumono droghe per essere accettati e sentirsi appartenenti a un gruppo; urlano, disturbano durante le lezioni, distruggono ciò che hanno a portata di mano, o tentano persino il suicidio, pur di essere ascoltati. D'altra parte, anche l'atteggiamento di iperidentificazione, cosiddetto *wohlwollend* (benevolente), che in seguito ai risultati di una mia ricerca [*ibidem*] ho definito come *xenofilia*, amore esagerato per lo straniero, presenta notevoli risvolti negativi: gli studenti che non vogliono (o non possono) rinunciare al ruolo privilegiato conferito loro all'interno della classe spesso si sentono costretti a reprimere molti degli standard culturali precedentemente interiorizzati. Il prezzo pagato per ricevere riconoscimento dagli insegnanti e dai compagni diventa la rimozione di parte di sé, con relativi conflitti d'identità e di rapporto con i familiari (si sostituiscono culturalmente pur di essere accettati e stimati).

Soprattutto nei casi di problemi concreti o materiali, l'insegnante, conscio del rischio della iperidentificazione e della pedagogizzazione (tanti problemi di natura economica, sociale o politica non sono da confondere con quelli pedagogici), dovrà cercare di collaborare con tutti i professionisti e tutte le strutture presenti sul territorio (psicologo, avvocato, assistente so-

ciale, medico). Il docente dovrà essere consapevole del fatto che spesso si tratta di problematiche multicausali e multifattoriali che esigono l'intervento congiunto su più piani. Solo dopo aver effettuato tale differenziazione e aver posto i giusti limiti (rischio di fallimento o di *burnout*) sarà possibile un intervento educativo e istruttivo efficace e sereno.

4. EDUCAZIONE INTERCULTURALE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA

4.1. Cenni storici, sociali e culturali sul concetto di cittadinanza

Lo studioso di religione islamica Muhammad Talbi afferma che, mentre per gli occidentali la democrazia è percepita come «un fine in sé», indipendentemente dai contenuti, per i musulmani, dove esiste, essa è considerata solo un mezzo per raggiungere la supremazia dei valori (religiosi) [Ruffino 2004].

Le radici del concetto di cittadinanza affondano in diversi contesti storici, sociali e culturali. Storicamente, riflessioni circa la cittadinanza si rilevano in numerose tradizioni, ognuna delle quali ha lasciato segni profondi (ad es. nella filosofia e nell'esperienza politica della Grecia classica, nel diritto romano, nella distinzione cristiana tra la città di Dio e la città dell'uomo, nell'esperienza delle città medievali, nell'elaborazione filosofica dell'Illuminismo, nel dibattito postrivoluzionario in Francia, nelle teorie nazionalistiche dell'Ottocento, nei regimi totalitari del primo Novecento e durante la Seconda guerra mondiale) [Costa 1999-2001]. Nel corso dei secoli, il concetto di cittadinanza ha assunto diversi significati: da un lato esso rimanda al mondo antico e alle definizioni aristoteliche del terzo libro della *Politica*; dall'altro, come fa notare Habermas [1992, 112], «solo di recente [il concetto di cittadinanza] è stato ampliato nel senso di designare uno "status di cittadino" definito dai diritti civili». Tale significato scaturisce dal tortuoso periodo europeo, tra Sette e Ottocento, che vide la graduale formazione di poteri politici nazionali denominati *stato*. Dopo il Congresso di Vienna del 1815, gli intellettuali europei sancirono l'ideale di nazione e lo comunicaro-

no ai loro «connazionali» come obiettivo da raggiungere attraverso una lotta comune contro i vecchi poteri, per l'affermazione di uno stato nazionale autonomo. Per formare la nazione, l'obiettivo della lotta politica divennero l'identificazione e la formazione del «popolo». In Italia, ad esempio, Mazzini [1941] considerava il termine *popolo* «parola sacra del futuro», radicata in ambito filosofico-religioso. In seguito a ciò, anche *nazione* diventa un altro concetto fondante: «La nuova fondazione dello stato non è più il principe, padrone del territorio e dei suoi abitanti, ma la nazione stessa, soggetto della storia e guidato dalla libertà» [Veneruso 1993, 46]. I concetti di popolo e di nazione sono serviti come ideali alla base della costruzione dei nuovi stati nazionali e divennero il criterio fondamentale per l'attribuzione della cittadinanza, necessariamente definita dalla nazionalità: «le nazioni sono gli individui dell'umanità come i cittadini sono gli individui della nazione» [Mazzini 1941, 263].

Una delle principali definizioni di cittadinanza utilizzate fino a oggi è di Thomas H. Marshall [2002, 46]: «La cittadinanza è lo status concesso a tutti i membri effettivi della comunità. Gli individui che godono di questo status hanno pari diritti e conseguenti obblighi. La cittadinanza presuppone un senso diretto di appartenenza alla comunità basato sulla lealtà a una civiltà condivisa. È la lealtà di un individuo libero dotato di diritti e tutelato da una legislazione comune».

Tale definizione si basa su tre categorie di diritti: diritti *civili* (libertà individuale); diritti *politici* (voto, potere politico); diritti *sociali* (benessere, sicurezza economica). Nel corso degli anni il dibattito sul significato di cittadinanza si è arricchito di molteplici contributi, dando luogo a varie considerazioni critiche [Blumer e Rees 1996]. Molti autori, da diverse prospettive intellettuali, rilevano gravi debolezze nella definizione di Marshall: *a)* sul piano *sociologico*: «il concetto moderno di diritti di cittadinanza non è una questione di processo graduale e spontaneo, ma il prodotto di conflitti sociali e politici» [Giddens 1994, 50-51]; *b)* sul piano *storico*: «questa definizione non usa un approccio comparativo, considerando dittature e democrazie, non distingue cittadinanza e appartenenza» [Costa 1994, 52]; *c)* sul piano *giuridico*: «la concezione di Marshall non definisce i diritti reali relativi allo status di cittadinanza» [Ferrajoli 1995, 265]. Altri autori avvertono come, nel tempo della globalizzazione, continuare ad applicare tale idea di citta-

dinanza rischia di corrodere, se non addirittura di far scomparire, la democrazia: «Ciò che la società veramente, idealmente, vuole è una cittadinanza che obbedirà semplicemente alle regole della società. Se una società otterrà questo, allora la società sta per perire» [Baldwin 1985, 326]. I più autorevoli fautori del pluralismo democratico si chiedono se, «scomparsi i suoi nemici [...], la democrazia sia ora in grado di vincere il nemico più insidioso: sé stessa» [Zolo 1994, VII].

Storicamente, nella maggior parte degli stati nazionali, l'educazione alla cittadinanza è stata concepita dalle classi dirigenti come un mezzo per preservare ed espandere i propri interessi. Tale concetto è stato impiegato per incitare al patriottismo e identificare i cittadini degli stati vicini come nemici, rafforzando l'egemonia dei gruppi dominanti e la passività della cittadinanza [Baldwin 1985; Held 1991; Bauman 1999; Davies 2006]. James Banks, introducendo il tema dell'educazione alla cittadinanza nelle società culturalmente pluralistiche, ha condiviso la seguente esperienza personale negli USA:

Ogni volta che penso al significato dell'educazione alla cittadinanza in una società multiculturale, emergono in me i ricordi da bambino nelle elementari in una scuola segregata razzialmente nel Sud negli anni Quaranta e Cinquanta [...] Un obiettivo dichiarato del programma di studi sociali nella scuola pubblica, contea di Lee (Arkansas), era di sviluppare buoni cittadini. Chiedendoci di cantare sia l'inno nazionale americano sia quello dei neri, i nostri insegnanti cercavano di aiutarci a sviluppare rispetto della nostra appartenenza etnica, nonché fedeltà alla nazione-stato e ai suoi simboli [Banks 2007, 3].

4.2. Educare alla cittadinanza democratica nelle società multiculturali

Nel nuovo millennio, con il sorgere di società globali, interconnesse, multiethniche e multiculturali, è necessario e urgente ripensare il suddetto concetto di cittadinanza, basato sull'esclusione dei molti, per affermare il diritto-dovere di tutti di partecipare e gestire la vita pubblica. Oggi le istituzioni della rappresentanza politica mostrano profonde crepe e diventa-

no sempre meno adatte alle esigenze decisionali di una società complessa. La maggior parte dei paesi è caratterizzata dal pluralismo culturale, etnico, linguistico e religioso. All'interno di essi sia le minoranze sia le maggioranze affrontano sempre più questioni inerenti alla rappresentanza politica, all'autonomia regionale, ai programmi educativi, ai diritti linguistici, alle rivendicazioni territoriali, alle politiche di immigrazione e naturalizzazione, e persino ai simboli nazionali. Data la crescente presenza di cittadini di diversa estrazione culturale nella maggior parte delle nazioni del mondo, non è più opportuno fondare la cittadinanza sull'appartenenza individuale allo stato nazionale. Piuttosto, diventa necessario sviluppare una nuova concettualizzazione di cittadinanza che tenga conto delle numerose identità multiple presenti nello stesso stato. Molti cittadini detengono identità plurime e appartengono in modi e a livelli diversi a più società [Castles e David 2000]. I costrutti di appartenenza a un gruppo sociale o a una comunità necessitano di essere radicalmente modificati, per arrivare all'affermazione di diritti universali che sono volti a superare i limiti imposti da concetti radicati nei singoli stati nazionali. Categorie legate alla democrazia classica e neoclassica (come «partecipazione», «rappresentazione», «sovranità popolare», «consenso»), pur mantenendo piena validità sul piano teorico e morale, necessitano ora di un profondo ripensamento.

Peraltro, come affrontato nelle pagine precedenti (cfr. cap. 2, par. 3), oltre alle crisi ecologiche, economiche e politiche, le nazioni democratiche sono chiamate a far fronte anche al rischio del neoliberalismo, che considera il mercato, il profitto e la crescita economica come il modo più efficace per rendere felici e soddisfare i bisogni dei cittadini. Fra i rischi sottesi ai cambiamenti neoliberalisti, Bauman [1999] ha individuato una triplice crisi: della democrazia rappresentativa, della fiducia nella politica e della sovranità statale. I cittadini si preoccupano sempre meno della democrazia e dell'impegno reciproco in termini di comunità e bene comune, al contrario «concettualizzano la democrazia come l'individuo che sceglie razionalmente all'interno di un mercato competitivo» [Hursh 2008, 7]. I principi neoliberalisti trasformano le idee di democrazia da una *thick democracy* a una *thinner version of individualism* [Apple 2006, 16]. Piuttosto di promuovere coesione sociale, senso di comunità e solidarietà, il pensiero neoliberalista porta a

concorrenza sleale, esclusione e indifferenza [Hursh 2008; Nussbaum 2011; Torres 2017].

A fronte di tale scenario, per educatori e insegnanti è fondamentale una comprensione critica del concetto di cittadinanza, accanto a quelli di stato e di nazione. L'educazione alla cittadinanza può e deve ricoprire un ruolo centrale alla luce delle suddette e di altre sfide, comprese le numerose questioni globali e interconnesse irrisolte che richiedono risposte globali (ad es. inquinamento, cambiamento climatico, armamenti, carestie, guerre, energia nucleare). Nelle democrazie contemporanee sussiste un enorme bisogno di disegnare nuovi percorsi teorici, nuove soluzioni (anche politiche) moralmente e politicamente accettabili e relativi interventi educativi. Il modello democratico, pur mostrandosi imperfetto e gravido di limiti, è sicuramente «il migliore possibile»: la forma di governo migliore che a tutt'oggi gli esseri umani sono riusciti a produrre [Popper 1973]. La democrazia, essendo caratterizzata dal pluralismo e dalle pari opportunità di accesso di tutti i cittadini, offre l'enorme chance di tramutare le diversità somatiche, culturali e religiose in vere e proprie risorse.

4.3. *Global citizenship e global citizenship education*

Nelle società pluralistiche e multiculturali, nel tempo della crescente interconnessione economica, politica, culturale e sociale tra gli stati nazionali, la nozione di cittadinanza è stata ampliata e sempre più intesa in maniera multiprospettica. Fra le varie proposte di cambiamento, Cogan e Derricot [2000] indicano di impiegare un'idea *multidimensionale* di cittadinanza, che tenga conto di varie dimensioni: *personale* (sviluppando nei cittadini capacità e impegno verso un'etica civica caratterizzata da abitudini individualmente e socialmente responsabili); *sociale* (capacità di vivere e collaborare per scopi civici comuni); *spaziale* (possibilità di concepirsi come membri di diverse comunità concentriche: locale, nazionale, multinazionale); *temporale* (abilità di affrontare le sfide di oggi, senza perdere di vista passato e futuro). Fra le altre definizioni si annoverano: «cittadinanza oltre i confini» [Weate 1991], «cittadinanza oltre lo stato nazione» [Bellamy 2000], «citta-

dinanza cosmopolita» [Keck e Sikkink 1998] e «cittadinanza planetaria» [Henderson e Ikeda 2004].

Sempre più utilizzato è il concetto di cittadinanza globale (GC). Mentre la cittadinanza è sempre stata associata all'unità e all'omogeneità, esatti opposti della diversità e dell'ibridismo, la GC è correlata alle nozioni di diversità, equità e giustizia sociale. Al di là di differenze di significato e settori di interesse, la GC è riconosciuta come necessaria per migliorare la consapevolezza della comune umanità da parte di tutte le persone del mondo, attraverso la promozione del senso di appartenenza a una comunità più ampia; considerando le realtà locali e globali, nazionali e internazionali, nonché promuovendo valori universali, *in primis* il rispetto della diversità e del pluralismo [Marshall 2002]. Di conseguenza, l'educazione alla GC (GCE) è fondata sui valori di mutualità e reciprocità e prevede l'applicazione di teorie e interventi tesi alla costruzione di un mondo più giusto e pacifico. Negli ultimi anni tale settore è divenuto sempre più centrale in ricerche e interventi in molti ambiti diversi [Torres 2017; Tarozzi e Torres 2016; Gaudelli 2016; Yemini 2016; Banks 2007; Andreotti 2006].

Tuttavia, negli ultimi decenni, i concetti di GC e GCE hanno goduto non solo di attenzione crescente, ma sono stati anche criticati. Gaudelli [2016, 9] ha sottolineato l'ambiguità del termine: «No one is a global citizen in a legal sense and so the phrase can invoke uncertainty, disbelief and even disorientation». Greg Mannion e collaboratori [2011, 444] hanno definito la GCE come un «significante fluttuante che diversi discorsi tentano di coprire di significato [...] all'interno di questo nuovo nesso di intenzioni». Lynn Davies si è chiesto se GC «sia semplicemente una metafora, una fantasia linguistica che traspone deliberatamente una realtà politica nazionale in un ordine mondiale più ampio» [2006, 5]. Altri autori [cfr. Schattle 2008] rilevano come all'interno della GCE vi siano diverse costellazioni ideologiche che si sovrappongono e in alcuni casi si contraddicono a vicenda.

Pashby e collaboratori [2020] hanno condotto una profonda metanalisi di articoli di riviste pubblicati tra il 2006 e il 2018, utilizzando una metodologia euristica, con lo scopo di descrivere e classificare i diversi modi di intendere la GCE. Muovendo dalla precedente analisi di Andreotti [2006], essi distinguono due tipi di GCE: GCE soft e GCE critica. Tale differenziazione iniziale è stata ampliata, includendo autori che (a volte inconsapevol-

mente) si sono allineati all'orientamento neoliberale. I 9 principali tipi di approccio alla GCE sono: *Neoliberal* (il più frequentemente identificato, analizzato e criticato); *Liberal* (molti autori fanno riferimento a principi generali di democrazia e valori universali, tesi alla promozione di un'unica comunità morale e di una comune umanità); *Neoliberal-liberal-critical* (vi sono autori, come Schattle [2008], che all'interno dell'«ampio ombrello» del liberalismo hanno identificato diversi «sottotipi» di GCE: neoliberalista, liberale multiculturale, cosmopolita morale e ambientale); *Neoconservative-neoliberal-liberal* (autori che, nell'ambito della GCE, individuano il discorso neoliberale nelle competenze trattate nelle materie scolastiche e nelle abilità di base); *Critical, liberal-critical, critical-liberal-neoliberal, and critical-liberal* (autori che includono «tipi» di GCE che riconoscono e affrontano le ingiustizie sociali); *Critical-postcritical* (studiosi che esprimono critiche agli approcci critici).

4.4. Educazione interculturale alla cittadinanza a scuola

Il Centro studi interculturali dell'Università di Verona ha attuato anche un progetto di ricerca empirica sull'educazione alla cittadinanza a scuola in prospettiva interculturale [Portera, Dusi e Guidetti 2010]. Il fine della ricerca è stato quello di verificare se a scuola si attua educazione alla cittadinanza e di analizzare l'approccio impiegato dagli insegnanti per trattare il concetto di educazione alla cittadinanza democratica (EDC) introdotto dal Consiglio d'Europa [Council of Europe 1999]. Per raggiungere tali obiettivi, facendo riferimento allo «Strumento per l'assicurazione della qualità dell'EDC nelle scuole» presentato dal Consiglio [Birzea *et al.* 2004], è stato sviluppato un apposito questionario di autovalutazione che contiene tre gruppi di domande: A) l'EDC nel curriculum; B) il clima scolastico; C) la gestione e lo sviluppo dell'EDC nella scuola. Complessivamente i questionari sono stati sottoposti agli educatori di 89 istituti comprensivi, 46 scuole primarie, 22 scuole secondarie di primo grado e 33 scuole private di Verona e provincia. In aggiunta, è stata condotta anche una ricerca qualitativa, impiegando la metodologia delle interviste semistrutturate [Portera 2008], con il personale di 19 istituti

comprensivi (responsabili e/o referenti per l'educazione interculturale). I risultati principali di tale ricerca, pur rilevando l'impegno da parte di molte/i insegnanti, hanno rivelato alcuni limiti e criticità riguardanti l'EDC, specie se intesa in maniera interculturale. Fra i principali vi sono soprattutto:

- le scuole erano più interessate alla trasmissione di un ordine stabilito (leggi) che non all'EDC;
- le scuole non sono riuscite a promuovere efficacemente atteggiamenti partecipativi tra i giovani;
- gli studenti hanno avuto un ruolo piuttosto passivo e partecipare ai processi decisionali della scuola è stato per loro un'esperienza formale, senza effetti pratici;
- i principi di IE (**educazione interculturale**) sono stati spesso menzionati solo in termini di presenza di «mediazione linguistica» e corsi di lingua italiana come L2;
- in caso di conflitti di natura culturale, sono stati generalmente impiegati interventi di emergenza e sporadici da parte di «volontari»;
- per molti insegnanti l'EDC è emersa come una visione cosmopolita (educare tutti a sentirsi cittadini del mondo);
- l'EDC è stata spesso associata all'educazione a questioni legali e al rispetto di regole, nonché alla «tolleranza» [*sic*] delle altre culture;
- alcuni intervistati ritengono che conflitti, stereotipi e pregiudizi posano e debbano essere totalmente eliminati.

Riassumendo, molti insegnanti non hanno compreso (sufficientemente) il significato profondo e/o l'opportunità di EDC, IE o IC (**cittadinanza interculturale**) e quasi tutti si sono lamentati di non sentirsi adeguatamente formati per questi approcci.

4.5. Nuovi traguardi e sfide

Dopo secoli di violenza e guerra, nel secondo millennio gli umani hanno la grande opportunità di imparare a vivere in modo democratico. Considerando la globalizzazione e l'interdipendenza planetaria è necessario educare bambini e adolescenti in modo che siano preparati a vivere la loro vita

come cittadini a pieno titolo. Riprendendo i numerosi aspetti positivi della GCE, rafforzati dai recenti sviluppi nel campo dell'IE e dell'IC, è urgente sviluppare e attuare programmi di *educazione alla cittadinanza democratica* che tengano conto sia del paradigma universalista che di quello relativista. L'educazione interculturale alla cittadinanza potrebbe e dovrebbe cercare di far fronte all'indebolimento del legame sociale, dell'interesse civico e dell'impegno politico, all'aumento dell'individualismo, alla frammentazione sociale e alla mancanza di responsabilità [Santerini 2001]. Habermas [1992] ricorda come l'idea di nazione all'inizio indicasse una comunità di origine etnica omogenea per lingua, cultura e costumi. Solo dal Medioevo in poi si è aggiunta la coscienza identitaria da parte di un'élite, che ha poi permesso la costituzione degli stati democratici. Nelle società complesse, attraverso l'educazione alla cittadinanza, «si trascende l'idea naturalistica di nazione, caratterizzata da identità particolaristiche, legate al ceto, alla cultura, al sesso, all'etnia e si costruisce il progetto politico di una nazione democratica» [*ibidem*, 56].

Per raggiungere tali obiettivi, tenendo conto delle conoscenze dei paesi europei con maggiore esperienza nel settore interculturale, è necessario soprattutto promuovere strategie tese all'*inclusione* e alla *partecipazione*. La diversità, pur essendo riconosciuta come diritto, troppo spesso nelle nazioni occidentali si tramuta in minori opportunità. Non solo la classe politica, ma anche gli insegnanti sono chiamati a riflettere su come assicurare a tutti i differenti gruppi di persone (autoctoni e immigrati, ricchi e poveri, uomini e donne) la fruizione con successo e profitto delle infrastrutture educative e culturali. In sintesi, *si tratta di vivere nell'uguaglianza*, con pari diritti e doveri, *nel pieno rispetto delle diversità*. Soprattutto in Europa, a fronte della realtà particolarmente multicolore, la grande sfida del nuovo secolo consisterà nel trovare strategie di *coping* per gestire aggressività e conflitti, inevitabilmente connessi non solo con la presente situazione di eterogeneità, ma con l'esistenza stessa dell'intera umanità [Portera e Dusi 2005].

La qual cosa, da parte di tutti gli operatori e tutti i cittadini, implica l'acquisizione di competenze interculturali atte a gestire opportunamente la propria cittadinanza (e la propria identità) sul piano locale, nazionale e globale. In particolare, è indispensabile acquisire abilità di *dialogo* che permettano, pur nelle differenze soggettive, di condividere pensieri e sentimenti.

Tali capacità comunicative e di dialogo (sul piano verbale, non verbale e paraverbale), che non possono essere improvvisate ma sono da apprendere per il tramite di appositi percorsi formativi, implicano e presumono le seguenti attitudini: ascolto e rispetto per l'alterità; pensiero autonomo e creativo (pensare con la propria testa); saper parlare in maniera concisa e incisiva, tenendo conto delle nuove teorie sulla comunicazione.

All'alba del nuovo millennio è necessario educare (in maniera interculturale) a una cittadinanza democratica, disancorata dal principio di «nazionalità», dallo *ius sanguinis* o dall'idea di stato nazionale, concetti che hanno condotto molti cittadini a periodi di disaffezione alla politica e all'affievolirsi della coesione sociale [Bauman 2000]. All'alba del nuovo millennio è necessaria un'educazione alla cittadinanza tesa verso i concetti di appartenenza, di condivisione e di corresponsabilità.

In una società democratica e pluralistica bisognerà *far leva soprattutto sull'educazione e sull'insegnamento a bambini e giovani* che hanno il diritto e il dovere di essere preparati adeguatamente a vivere come cittadini a pieno titolo. Sulla scorta degli aspetti positivi della «vecchia» educazione civica, occorre elaborare dei programmi di educazione alla cittadinanza democratica. Ciò implica l'imparare a vivere assieme con tutti gli altri cittadini a prescindere dalle differenze sotto il profilo etico, morale e religioso. Vivere in una società democratica presuppone lo sviluppo di alcune attitudini e abilità specifiche:

- un sufficiente grado di *autonomia di giudizio e criticità*, accanto a uno *spiccato senso di responsabilità* (intesa come capacità di rispondere dei propri atti e delle proprie decisioni prese liberamente) per la propria esistenza e per quella altrui;

- un sostanziale atteggiamento di *rispetto per l'alterità*;
- la facoltà di scegliere e di decidere anche a medio e lungo termine, anche «controcorrente», integrando i piani dei sentimenti e della volontà.

Abitare bene nel pluralismo democratico significa altresì potenziare il senso di fiducia di base per la comunità in cui si vive, sentendosi corresponsabili verso norme, regole e decisioni comuni, sviluppando un profondo legame con gli altri cittadini, al di là delle differenze reali o presunte [Rawls 1994]. *Last but not least*, per educare al meglio alla cittadinanza e alla comprensione democratica, è fondamentale includere anche il *piano religioso*.

Secondo l'esperienza canadese di Milot [2004], ciò dovrebbe avvenire mediante la consapevolezza che le altre persone hanno uguale dignità, anche se non condividono la stessa morale o gli stessi valori religiosi. La semplice conoscenza degli altri non basta; è necessario l'intervento educativo teso alla *recognition of others*, ossia a sviluppare delle attitudini di stima in modo che l'altro si senta compreso e rispettato così com'è. Peraltro, occorre accrescere la capacità di riflettere criticamente sulle proprie scelte di vita e i propri valori, prendendo distanza da sé stessi e dal proprio credo o non credo religioso.

Per acquisire le suddette abilità è primario conoscere l'altro per come è realmente: non solo negli aspetti esteriori, ma anche nelle sue forme di pensiero (soprattutto valori, religione, norme e regole) e nelle sue modalità linguistiche e comportamentali. Inoltre è fondamentale attuare dei comportamenti volti al rispetto dell'alterità. La qual cosa non implica la piena condivisione delle opinioni e/o dei comportamenti dei cittadini immigrati (anzi è necessario individuare bene tutti gli aspetti che possano ostacolare o minacciare la vita nelle società civili e democratiche). Si tratta piuttosto – come si evince dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 10 dicembre 1948 – di rispettare la persona nel suo valore ontologico e nella sua piena dignità in quanto essere umano, a prescindere dal colore della pelle, dalla nazionalità o dalla religione. Infine, alla luce dei nuovi sviluppi della pedagogia interculturale, occorre inserire anche le categorie del dialogo e dell'interazione. In tal modo la diversità etnica e culturale dovrebbe superare i paradigmi che la vedono associata alla paura o al contenimento dei rischi ed essere riconosciuta come opportunità di crescita e di arricchimento reciproco.

Neoliberalismo, imperialismo corporativo, conflitti etnici, religiosi e culturali, guerre, emergenza climatica e migrazioni forzate pongono a rischio la stessa democrazia. Laddove tutto è messo in discussione e i valori appaiono costantemente negoziabili, il grande rischio è che la donna e l'uomo di oggi non riconoscano più il prezzo pagato dai propri progenitori e perdano la consapevolezza del grande privilegio di poter crescere e vivere in società democratiche. Grazie all'assunzione di competenze interculturali, a scuola occorre educare a un'idea di cittadinanza che sappia integrare i concetti del

pluralismo e della complessità etnica, linguistica, religiosa, politica, e che non preveda la divisione, bensì la moltiplicazione delle appartenenze. A tal fine diviene necessaria e urgente una *educazione interculturale alla cittadinanza* (EIC) [Portera 2021]. Il termine EIC dovrebbe aiutare studiosi, insegnanti, educatori e cittadini a ricordare la necessità di riconoscere e rispettare sia tutte le diversità (non solo «culturali», ma anche strutture di potere, genere, orientamento sessuale, disabilità, ecc.), sia ruoli, leggi e valori locali e universali. L'utilizzo dell'EIC sottolinea anche la centralità di considerare la diversità e il cambiamento (sia nella cultura che nell'identità), piuttosto che come un problema, come una necessità e come risorsa per promuovere l'interazione attraverso l'incontro, il contatto, il dialogo, il confronto e la risoluzione dei conflitti. Inoltre, le conoscenze, le attitudini e le abilità agite nell'EIC non dovrebbero essere solo trasmesse teoricamente e assimilate mnemonicamente, ma finalizzate al cambiamento «culturale» delle menti di insegnanti e studenti, influire e modificare identità e *forma mentis*.

Tuttavia, un'educazione interculturale alla cittadinanza democratica intesa in questo modo non può essere relegata solamente alla scuola, ma esige il sostegno e il contributo da parte di tutte le strutture presenti. Innanzitutto è necessario un intervento sul piano *politico*³, non solo nel senso di educare a scelte politiche autonome, maturate dopo attenta informazione, ma anche in quello di governare e regolamentare politicamente (anche in termini di politiche sociali, rispetto dei diritti internazionali, elaborazione di forme di giurisprudenza mondiali) i fattori di rischio insiti nella globalizzazione e nel pluralismo. Spetta agli amministratori e ai politici decidere se investire le tasse e i contributi dei cittadini acquistando armi per condurre guerre devastanti sul piano economico e umano, anziché potenziare scuole e ospedali. In democrazia dipende soprattutto da loro la scelta di formulare leggi e regolamenti tesi a inseguire ciecamente un'idea di ricchezza e di «progresso», che svuota le persone della propria umanità e saccheggia irreparabilmente la natura,

³ Potrebbe costituire un segnale positivo la legge sullo *ius culturae* (approvata in Italia dalla Camera nel 2018, ma non al Senato) in seguito alla quale cittadini «stranieri» minori acquisiscono la cittadinanza del paese in cui sono nati e vivono, a patto che ne abbiano frequentato le scuole o vi abbiano compiuto percorsi formativi equivalenti per almeno cinque anni [Codini 2021]. Nel 2022 è stata istituita alla Camera una commissione (*ius scholae*) che intende dare la possibilità di acquisire la cittadinanza italiana ai minori di origine immigrata che abbiano frequentato regolarmente per almeno 5 anni uno o più cicli scolastici.

anziché ricominciare dall'educazione, dalla famiglia [Gadamer 1999], dalla scuola, dall'opportuna formazione di bambini, giovani e anziani, chiamati a saper usare bussole pedagogiche necessarie a leggere le nuove (spesso lacunose) cartine fornite dalla realtà esterna [Frabboni e Pinto Minerva 2000; Portera 2007], a spendere la propria vita in un rapporto di interdipendenza con il mondo fisico, naturale e sociale circostante. Inoltre, come ampiamente trattato in un precedente volume [Portera 2004], l'EIC non può prescindere dall'intervento educativo interculturale all'interno della *famiglia*.

5. MEDIAZIONE INTERCULTURALE

5.1. Conflitti, rabbia e aggressività

Nell'esistenza umana i conflitti sono inevitabili. Lo sviluppo filogenetico e ontogenetico di ogni essere umano è inesorabilmente legato alla presenza di conflitti. Per vivere siamo «condannati» a distruggere la vita di altri esseri viventi: uno dei conflitti più profondi e ineluttabili. «Sono in debito con l'essere? Essendo, persistendo nell'essere, non uccido? Essendo al mondo, non prendo il posto di qualcun altro?», si interroga Emmanuel Lévinas [1984, 148]. Nel tentativo di gestione dei conflitti l'essere umano generalmente sviluppa rabbia e aggressività.

I concetti di conflitto, rabbia e aggressione sono stati affrontati dalle scienze umane, in particolare da psicologia e sociologia, nonché dalla biologia e dall'etologia. Da ultimo hanno trovato sempre più attenzione anche nel settore educativo e pedagogico. Storicamente, quasi tutte le discipline hanno valutato conflitti, rabbia e aggressività umana da un punto di vista puramente negativo, soprattutto considerando gli enormi danni sul piano umano e materiale che hanno da sempre causato (si pensi a guerre e violenze). Per molto tempo le visioni educative sono state prevalentemente condizionate dalla forza dirompente e spesso distruttiva associata all'aggressività umana. Soprattutto grazie alla psicologia, in particolare alle scuole di psicoterapia, le migliori condizioni per lo sviluppo sano della personalità sono state indi-

viduate nella capacità di valutare e gestire positivamente conflitti, rabbia e aggressività [Galtung 1996; Shultz 2007].

Etimologicamente, la parola *aggressione* deriva dal latino *ad e gradi* (andare verso). Nonostante in latino *ad* potrebbe significare anche «contro» (in questo caso potrebbe proprio riferirsi a quell'aggressività negativa intesa come disfacimento, distruzione, di cui è colma la letteratura occidentale), è vero che *ad* indica anche un atteggiamento positivo: «verso», che significa crescita, vitalità, muoversi verso un traguardo in modo sicuro, aggredire un problema [Fromm 1994]. Inoltre, il termine *conflitto* deriva dal verbo latino *confligere*, che significa urtare, andare contro. Da ciò scaturisce l'interpretazione comune del conflitto come scontro. Il pensiero politico classico di Platone e Aristotele si fondava su un'idea di società caratterizzata dall'ordine e dall'armonia, laddove il conflitto era inteso come squilibrio della condizione naturale: uno stato patologico di disarmonia. In tempi più recenti, uno studio attento della sua etimologia ha rivelato che il termine *conflitto* può assumere anche il significato di mettere insieme, promuovere l'incontro. Machiavelli e Hobbes sovvertono la concezione tradizionale dell'uomo e della società, sviluppando una «antropologia del conflitto», dove il conflitto è visto come la condizione naturale della persona umana, che può essere regolata e gestita solo attraverso l'esercizio della ragione, unica via per canalizzare passioni e spirito egoistico [Arielli e Scotto 1998].

Attenzione particolare richiede il concetto di **rabbia** (dal latino *rabia* o *rabie*), che si riferisce a un'emozione primordiale (come paura, tristezza, gioia e disgusto), ossia a una modalità sensoriale di base, diretta verso l'interno, che fornisce le informazioni sullo stato corrente del proprio sé corporeo in relazione al mondo oggettuale [Damasio 1995]. In genere, la rabbia è attivata da stati di frustrazione, subentra quando sono ostacolate azioni finalizzate a una meta biologicamente rilevante e può manifestarsi sia in modo esagerato (come collera, esasperazione, furore e ira), sia con intensità minore (irritazione, fastidio, impazienza). Sebbene non tutti i comportamenti aggressivi siano attivati dal sistema della rabbia, è vero che la rabbia può manifestarsi in maniera distruttiva contro di sé e/o contro gli altri (talvolta anche persone con aspetto rassegnato o passivo reagiscono in modo furioso). Tuttavia, spesso non si considera che la rabbia, se opportunamente gestita e incanalata, ha una funzione particolarmente positiva e socialmente accettata, tramu-

tandosi in tenacia, assertività, autorevolezza. In genere la **rabbia costruttiva** è rilevabile in chi crede in sé stesso, nelle proprie abilità e capacità: persone con alto livello di autostima e in grado di realizzare i propri obiettivi e giungere al successo. Inoltre, accanto alla cosiddetta aggressività «calda», molti neurobiologi [Panksepp 1998] individuano anche il concetto di rabbia o **aggressività «fredda»**, prevalentemente legata al comportamento predatorio (accorto, meditato, apparentemente accomodante e accondiscendente), stimolata da uno specifico appetito istintuale, che si indirizza nella pianificazione e nel posticipare l'attacco e le ferite da infliggere alla «preda» (talvolta partner, figli, amici). Anche la rabbia fredda, oggi socialmente più accettata in molte società occidentali, se estrema e continua può avere effetti parimenti negativi e distruttivi per la singola persona (disturbi psicosomatici, depressione, irritabilità) e per chi le vive vicino (non si riconosce come rabbia e suscita compassione o rabbia incontrollata). Le personalità che mostrano la rabbia in modo **passivo** e mascherato, definite *passivo-aggressive* [Long, Long e Whitson 2008], focalizzano soprattutto gli aspetti negativi della vita propria e altrui, si rivelano incapaci di lasciarsi coinvolgere, sono particolarmente sensibili alle critiche e spesso anche caratterizzate da un malumore marcato. Tali atteggiamenti (di solito più abituali nel genere femminile) sono difficili da individuare poiché scaturiscono da ostilità occultata e si palesano nell'evitare il dialogo e il confronto, accettare verbalmente le richieste per poi tendere a boicottarle, calunniare alle spalle. Le frasi usate sono del tipo: «non sono pazza», «cosa vuoi che sia», «pensavo lo sapessi», «te lo avevo detto», «stavo scherzando».

Alla luce delle suddette considerazioni nel setting di mediazione è necessario muovere dal presupposto che, nonostante alcune «utopie pacifiste», l'aggressività di base, la rabbia e i conflitti non sono da considerare solamente in maniera negativa. Innanzitutto si tratta di manifestazioni inclinabili nella vita della donna e dell'uomo. Peraltro, se da un lato conflitti, rabbia e aggressività possono sfociare in modalità violenta, incontrollata e distruttiva, dall'altro essi non possono essere completamente repressi: conflitti non bene individuati o irrisolti possono evolversi in forme particolarmente distruttive. Oggi, la globalizzazione e l'avvento delle società pluralistiche e multiculturali non solo implicano un aumento di conflitti, ma aggiungono anche molti aspetti nuovi, soprattutto sul piano della comuni-

cazione e della gestione, poiché le modalità di percepire e di gestire rabbia, aggressività e conflitti variano fortemente in base alla cultura interiorizzata in famiglia, a scuola, nel gruppo dei pari o nel paese di provenienza. Pertanto, soprattutto nella mediazione interculturale, è essenziale invertire tale tendenza, per iniziare a considerare rabbia, conflitto e aggressività come fattori imprescindibili dell'esistenza umana. La sfida del nuovo millennio consiste nel riconoscerli nella loro specifica entità (parte dirompente e propulsiva e parte violenta e distruttiva) e nell'imparare a gestirli nel modo più appropriato, tramutandoli da rischi in opportunità per la singola persona e per il gruppo sociale.

5.2. Mediazione

Fra gli aspetti positivi del conflitto, Johnson e Johnson [1995] indicano lo stimolo intellettuale (capacità di riflessione, ragionamento, *heterocentrization*), nonché la promozione di una relazione più intensa e significativa con gli altri. Lo scopo di una mediazione positiva è rendere manifesti i conflitti, identificandone correttamente natura, ragioni e background. Da uno sguardo più attento, i conflitti possono coinvolgere più piani, fra cui alcuni visibili e altri nascosti, come: posizioni, interessi, problemi di personalità, esperienze passate significative [Besemer 1999]. Peraltro, i conflitti celano anche possibili retroscena differenti sotto il profilo di interessi o bisogni personali, oppure il coinvolgimento di sentimenti feriti, problemi di relazione o disturbi di personalità. Inoltre, soprattutto in contesti multiculturali, alla base di un conflitto possono esserci incomprensioni, problemi di comunicazione e/o mancanza di informazioni. In altri casi, potrebbero esservi condizioni strutturali, fattori ambientali, ingiustizia economica o oppressione politica [cfr. Mitchell 1981].

Oggi la mediazione è considerata fra i metodi più efficaci di gestione dei conflitti [cfr. Portera 2005; 2022]. Essa trova applicazione in molti campi, da quello familiare a quello scolastico, dal diritto all'economia, dalla sanità alla negoziazione politica internazionale. Nelle società industrializzate, specialmente in Occidente, la discussione e l'argomentazione sono impiegate

come le principali strategie di risoluzione dei conflitti. Sebbene tali metodi presentino notevoli vantaggi, essi si basano su un pensiero strutturato in termini di rapporti di forza e contrasti che generano la polarizzazione del conflitto: di solito una parte vince, l'altra perde; si impone il punto di vista più forte (non necessariamente il migliore). Il rischio di una simile prassi è che i «fronti» diventino sempre più rigidi, non si sviluppino nuove idee; che tempo, energia, costi e creatività si applichino solo per indebolire e sconfiggere le idee degli altri. Anche la tecnica della negoziazione, tesa al «compromesso», pur mostrando molti più aspetti positivi, cela il limite di agire solo entro margini molto ristretti, invece di cercare soluzioni in modo creativo e condiviso. Nei casi in cui l'operatore è fortemente orientato alla soluzione del problema, il rischio è anche di riconoscere elementi esteriori (più superficiali) del conflitto, spesso perché più facili da scoprire.

Nella mediazione, invece, definita come «Un processo di gestione dei conflitti dove i disputanti cercano l'assistenza, o accettano l'offerta di aiuto da parte di un individuo, un gruppo, uno stato, o un'organizzazione, per trovare un accordo per il loro conflitto o risolvere le differenze senza ricorrere alla forza fisica o invocando l'autorità della legge» [Bercovitch, Anagnoson e Wille 1991, 8], l'obiettivo è soprattutto il passaggio «dalla lotta alle soluzioni». Tale metodo non solo consente di trovare una soluzione al problema contingente, ma mira soprattutto a promuovere la comunicazione e la crescita delle persone coinvolte, aiutandole a trovare soluzioni in autonomia per conflitti presenti e futuri [De Bono 1989]. Criteri fondanti di una mediazione efficace sono: si tiene conto di tutti gli interessi; le persone si distinguono dal problema; è possibile riflettere sulle diverse possibilità di azione prima di decidere cosa fare; tutte le «verità» (punti di vista) sono considerate; si pratica l'unione di mezzi e finalità (dallo scontro e contrapposizione alla cooperazione); sono perseguiti solo obiettivi validi per tutte le parti; il potere non è usato contro gli altri, ma per raggiungere obiettivi comuni [Folberg e Taylor 1984; Bercovitch, Anagnoson e Wille 1991].

Alla base della mediazione c'è la consapevolezza che [cfr. Portera 2005]: a) i conflitti non sono in sé negativi, ma solo se irrisolti sono pericolosi; b) molti conflitti nascono dalla difficoltà di risolvere un problema, non dalla mancanza di volontà di risolverlo; c) le migliori decisioni in merito a un conflitto sono quelle prese dalle parti coinvolte; d) coloro che hanno rag-

giunto un accordo sono più rispettosi delle decisioni se hanno contribuito essi stessi alla sua individuazione e se accettano il processo che ha portato a esso. Attraverso una mediazione di successo, i conflitti possono svilupparsi come opportunità di crescita e arricchimento: piuttosto che affidare la responsabilità a specialisti (come avvocati o psicoterapeuti), anche in presenza di un esperto, le parti in causa mantengono il controllo del problema; invece di lasciare spazio alle forze devastanti di una lite distruttiva, le persone coinvolte possono assumersi la responsabilità e affrontare i conflitti in modo costruttivo. I mediatori, nel loro ruolo di terzi imparziali, possono interrompere il processo di escalation dei conflitti e indicare alle parti la via e il metodo più promettente per giungere a soluzioni costruttive. In forza di ciò, l'atteggiamento dei clienti teso alla lotta a oltranza (pensare per categorie sconfitta-vittoria) può trasformarsi in vantaggio reciproco verso soluzioni creative che tengano conto degli interessi di tutte le parti coinvolte. Peraltro [Mayer 2006], risolvendo i conflitti senza l'uso di potere, forza o violenza, la mediazione può aiutare ad appianare le difficoltà presenti, ma può anche prevenire problemi futuri, attraverso la promozione della ricerca di soluzioni costruttive, il miglioramento delle relazioni reciproche e lo sviluppo di capacità di gestione dei conflitti per tutta la vita.

Nella pratica lavorativa, nei settori educativi, scolastici, giuridici, aziendali e sanitari emergono ancora molti limiti. Dai risultati di una ricerca sulle barriere istituzionali e sui fattori critici degli operatori che hanno ostacolato la qualità della relazione e il successo nella gestione dei conflitti in ambito multiculturale in Veneto [Portera 2013] si evincono: *a*) mancanza di tempo per stabilire relazioni significative, fretta, molteplici impegni (soprattutto in ambito sanitario); *b*) scarsa formazione o assenza del mediatore interculturale (soprattutto in ambito scolastico, giuridico e aziendale); *c*) mancanza di formazione alle competenze interculturali. Tra i principali fattori di criticità che riguardano gli operatori sono emersi: *a*) scarse conoscenze linguistiche e culturali; *b*) utilizzo di metodi obsoleti, che favorivano l'apprendimento mnemonico (soprattutto a scuola); *c*) presenza di etnocentrismo, stereotipi e pregiudizi, che ostacolavano una reale conoscenza reciproca, il contatto e l'interazione. Rispetto al settore *scolastico*, nel complesso, gli insegnanti prestano maggiore attenzione ai contenuti cognitivi a scapito degli aspetti emotivi o relazionali; in molti casi si è rilevata anche mancanza di riflessività;

talvolta alcuni conflitti scaturivano da forme comunicative caratterizzate da stigmatizzazioni, stereotipi e pregiudizi. In ambito *giuridico*, l'analisi dei dati ha evidenziato difficoltà di rapporti multiculturali da parte di avvocati e giudici, dovute principalmente alla completa carenza di percorsi formativi specifici (solo di recente è stata introdotta la figura del mediatore). In particolare, i conflitti sorgono quando si tratta di esporre il punto di vista dell'utente rispetto a una determinata pratica legale, principalmente a causa di barriere comunicative basate su differenze culturali (ad es. approvazione di un giudice donna). Nel settore *sanitario* (e negli ambiti aziendale e giuridico) molti conflitti sono sorti soprattutto per la mancanza di una lingua condivisa (anche usando i parenti per la traduzione) e per il limitato tempo a disposizione, rispetto all'elevata quantità di compiti richiesti. In tutti i settori oggetto della ricerca si è rilevato scarso (o assente) investimento nella formazione interculturale. Nello specifico della mediazione interculturale, molti professionisti hanno espresso difficoltà a identificare bene compiti e confini del proprio lavoro.

5.3. Mediazione e differenze culturali

Globalizzazione, società multiculturali e interdipendenza economica, politica e culturale sollevano questioni rilevanti anche nel settore della mediazione. Nei paesi con maggiore immigrazione, come USA, Canada e Australia, sono stati sviluppati molti nuovi approcci e modelli [Moodley 1999]. In una precedente pubblicazione [Portera 2020] ho tentato una sintesi e un'analisi critica dei metodi più rilevanti. Tenendo conto delle categorie trattate sopra (cfr. cap. 5, par. 4.) sono state individuate quattro direzioni principali: metaculturale, transculturale, multiculturale e interculturale.

1. Il primo gruppo, definito **metaculturale**, comprende tutte le forme di interventi che mirano a operare senza tenere conto delle differenze culturali e senza «cambiare la cultura» delle persone con background migratorio [Moodley 1999, 6]. A mio parere questa credenza è errata e fuorviante. Nessun incontro interpersonale (soprattutto di mediazione) può aver luogo

senza cambiamenti sul piano di idee e comportamenti legati alla cultura. Specie gli incontri professionali implicano norme, valori e regole culturali radicati nelle singole persone e predisposizione al cambiamento. Pertanto, tale modello, oltre che inadeguato, potrebbe essere considerato potenzialmente pericoloso, poiché porta a supporre che una mediazione efficace possa essere condotta senza tener conto della (e senza modificare la) cultura delle parti coinvolte.

2. Un secondo gruppo di interventi potrebbe essere associato al concetto di **transculturale** (questi interventi sono basati sull'universalismo e mirano allo sviluppo di caratteristiche, valori e concetti universali e comuni). Tale approccio, nel settore della mediazione, detiene non solo numerosi vantaggi (perseguire valori comuni, come rispetto, onestà, autonomia, pace, giustizia), ma anche dei limiti: potrebbe portare a una visione uniforme del mondo, in realtà molto eterogeneo, o (peggio ancora) a considerare i propri valori, norme e regole come universali. Inoltre, tali modelli celano una visione statica di cultura e identità. Nel campo della mediazione (ma anche counseling e psicoterapia) spesso si dimentica che i vari metodi di trattamento possiedono profonde radici culturali (sono stati sviluppati e applicati in tempi e contesti socioculturali specifici) e riflettono una determinata visione di conflitti, malattie e cure. Poiché come esseri umani non possiamo essere neutrali, soprattutto nell'asimmetrica relazione professionale, il grande pericolo è quello di imporre (inconsapevolmente) i propri schemi di pensiero.

3. Il terzo gruppo di interventi (basati sul relativismo culturale, la presenza di differenze, l'unicità e l'autonomia di ogni cultura, finalizzati alla convivenza pacifica), definito **multiculturale**, sicuramente palesa molti benefici nel settore della mediazione: vi è rispetto della diversità; sottolinea la consapevolezza etnica, generando rafforzamento dell'identità personale e culturale. Inoltre, il rispetto delle diversità culturali e la conoscenza di culture, lingue o religioni altre possono aiutare i professionisti a superare ostacoli relativi alla comprensione di conflitti e tentativi di soluzioni in considerazione delle specificità culturali. D'altro canto, nonostante i vantaggi, fra i rischi della prospettiva multiculturale vi è quello di adottare una visione omogenea (nazionalistica) delle culture, che spesso si traduce in un pensiero statico e rigido, che potrebbe favorire lo sviluppo di stereotipi e pregiudizi. Inoltre è impossibile che i mediatori divengano esperti di tutte le culture

e ritengo fortemente limitante (se non utopico) che mediatori e clienti detengano la stessa cultura (come si fa a stabilirlo? in base alla lingua o alla nazionalità?). Peraltro, sottolineando eccessivamente le differenze culturali, molti fondamentali aspetti dei conflitti (come vulnerabilità, emarginazione, isolamento, discriminazione politica e legale, povertà) potrebbero essere ignorati, mentre alcuni comportamenti devianti (come l'iperattività o la depressione) potrebbero essere interpretati erroneamente come condotte specifiche della cultura di provenienza (vivacità o timidezza).

4. Un quarto gruppo di interventi (fondati su interazione, contatto, conoscenza reciproca, laddove identità e cultura non sono più considerate statiche ma dinamiche), più appropriato, può essere definito **interculturale**. Tale approccio, includendo gli aspetti positivi dell'universalismo e del relativismo, non solo è teso a comprendere e rispettare le differenze (multiculturale) e rimuovere ingiustizie, riconoscendo valori e regole comuni (transculturale), ma include anche l'opportunità di un'autentica interazione, che significa: cambiamento mediante incontro, dialogo, confronto e risoluzione creativa dei conflitti. Nel settore della mediazione, l'approccio interculturale implica il superamento della concezione statica e gerarchica della cultura. Il lavoro con clienti «stranieri» è considerato come occasione di dialogo, confronto e cambiamento, attraverso la promozione di comunicazione, contatto, incontro autentico e interazione. Inoltre clienti con background culturali diversi non sono (coscientemente o meno) «costretti» in elementi identitari della cultura di origine (molto pericoloso, specie se adolescenti) [Portera 2008]. L'incontro professionale offre a tutti un'opportunità di riflessione aperta e di confronto autentico con concetti, idee e pregiudizi culturalmente radicati. In forza di ciò, strategie di pensiero o comportamentali possono essere riconsiderate e (se sbagliate, disadattive o distruttive) modificate attraverso l'assunzione di modalità più appropriate.

5.4. Mediazione interculturale

In Europa, a tutt'oggi, la mediazione interculturale (MI) è considerata l'approccio più indicato per l'inclusione e la gestione dei conflitti [Portera

2022]. Alcuni autori [cfr. Wieviorka 2002b] la considerano un ponte fra culture e significati. A partire dal Trattato di Amsterdam (1997), l'inclusione di cittadini immigrati è stata definita come «primo pilastro». Nel documento *Anno europeo del dialogo interculturale* (2008) si riconoscono il carattere multiculturale di molti paesi e la necessità del dialogo interculturale. In tali e molti altri documenti il dialogo e la mediazione interculturali occupano un ruolo centrale e sono considerati come opportunità, per persone e gruppi culturali, soprattutto per superare l'isolamento. A differenza dell'interpretariato (volto a tradurre i significati di quanto detto e concentrato principalmente sulla struttura del linguaggio e meno su significati semantici, spesso celati nei messaggi della comunicazione non verbale o paraverbale), la MI enfatizza soprattutto il significato culturale e mette a fuoco i vari aspetti della comunicazione, includendo elementi di psicologia, sociologia, scienza della comunicazione, scienze politiche, ecc.

Nel settore sanitario, il recente rapporto europeo dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) [WHO 2019] considera i mediatori interculturali efficaci nel far superare barriere linguistiche e culturali, indispensabili per un servizio sanitario completo e di alta qualità, soprattutto per rifugiati e migranti. Un'ampia *literature review* dell'OMS tra agosto 2018 e gennaio 2019 [*ibidem*, 4-26] ha rilevato che nei sistemi sanitari europei (pur con ampie differenze fra i vari paesi) la MI è impiegata per ridurre barriere culturali e linguistiche, e per aumentare l'accessibilità e la qualità dell'assistenza sanitaria per rifugiati e migranti. Inoltre, l'analisi rileva come nei 17 stati membri purtroppo ancora esistano poche ricerche sui ruoli specifici dei mediatori culturali o studi che consentano di valutare la loro efficacia; generalmente la mediazione interculturale rimane «un'occupazione precaria, temporanea e dal reddito incerto» [*ibidem*, VIII].

Una ulteriore *literature review* [Portera, Trevisan e Milani 2020], focalizzata su libri e articoli pubblicati su riviste *peer-reviewed* (in inglese, francese, italiano, spagnolo e portoghese), fra il 2011 e il 2021, complessivamente rivela un alto e crescente interesse per la MI in Europa. Tuttavia, negli articoli analizzati non è chiarito cosa si intende per MI né come debba essere strutturata e sostenuta come professione. Nelle 47 pubblicazioni analizzate sono state riscontrate definizioni diverse di MI e molti di tali articoli non hanno considerato risultati e definizioni precedenti e non hanno nemmeno

citato lavori pubblicati in passato. Tuttavia, da tali studi e da altra letteratura specifica sulla MI è possibile evincere un crescente interesse soprattutto rispetto ai settori: linguistica, traduzione e interpretariato [Dasli 2011; Lid-dicoat 2016]; diritto e arbitraggio [Adeline e Hausmann 2009]; relazioni economiche e mondo produttivo [Broszkiewicz 2018]; conflitti politici e internazionali [Greig e Diehl 2012]; sanità [WHO 2019]; mediazione familiare [Nylund, Ervasti e Adrian 2018]; mediazione scolastica [Catarci e Fiorucci 2015].

Considerando la situazione attuale è necessaria e urgente un'approfondita riflessione su cosa si intenda per MI e quali siano le competenze da acquisire per mediatrici e mediatori. A mio parere non esiste un metodo di mediazione più indicato: ogni approccio implica aspetti positivi e limiti. Piuttosto che identificare un particolare approccio come più appropriato, ritengo fondamentale riflettere su come i metodi tradizionali possano e debbano essere ampliati grazie all'apporto della pedagogia interculturale.

Fra gli elementi da considerare necessari, in primo luogo, a mio parere, un intervento efficace in MI dovrebbe necessariamente riconoscere le esigenze dei clienti. In una precedente ricerca (mediante studio qualitativo e longitudinale con 23 giovani di origine italiana in Germania) ho cercato di identificare i rischi legati alla migrazione e al vivere in un contesto multiculturale [Portera 1995; 2008]. Fra i principali *fattori negativi* sono emersi: separazione improvvisa e non preparata; frequenti viaggi tra Germania e Italia (pendolarismo); comportamento ambivalente (soprattutto quello derivante da messaggi conflittuali provenienti da scuola e famiglia); marginalità sociale e problemi pratici (debiti, insufficiente protezione giuridica); discriminazione e stigmatizzazione da parte di coetanei o adulti; isolamento e solitudine; problemi linguistici e di comprensione; rigidità educativa; orientamento biculturale (a causa delle incomprensioni da parte di genitori, insegnanti o amici). Inoltre sono stati rilevati i seguenti *fattori protettivi*: instaurazione di un rapporto affidabile e sicuro con una persona di riferimento durante l'infanzia; apertura dei genitori all'ambiente tedesco; comprensione e fiducia dei genitori; disponibilità alla separazione; esperienza positiva di accoglienza e rispetto nel paese ospitante; comprensione da parte di insegnanti ed educatori; nessuna pressione all'assimilazione; ruolo degli amici come

«ponte» tra le culture; supporto esterno, anche attraverso mediazione, consulenze o terapie.

Dopo aver preso atto dei principali fattori di rischio e protettivi legati alla migrazione e alla vita in un contesto multiculturale e dopo aver individuato le strategie di *coping* più adeguate (in molti casi gli adolescenti intervistati hanno adottato strategie appropriate nel paese di origine o in famiglia, ma non a scuola o nella società tedesca: ad es. passività, sottomissione), tenendo conto degli effetti della globalizzazione e della vita in contesto multiculturale, ho sviluppato una *teoria dei bisogni fondamentali dello sviluppo umano*. Fra i bisogni fondamentali vi sono: benessere fisico (metabolismo, alimentazione, sonno); relazioni sociali e senso di appartenenza (sentirsi parte di un gruppo, sentirsi simili agli altri e interagire con loro); legami sociali (avere un rapporto stretto con almeno una persona principale di riferimento, meglio – ma non necessariamente – se con la madre); separazione (per sviluppare piena autonomia); attenzione emozionale positiva (riconoscimento, rispetto e accettazione), comprensione profonda (empatia) e congruenza; fiducia (in sé stessi e nel mondo esterno); partecipazione attiva (vivere la propria vita da protagonisti e non da succubi); struttura (limiti di orientamento chiari e affidabili); continuità (interiorizzare criteri stabili per valutare il mondo esterno; non essere costretti a rimuovere o negare parti di sé per essere accettati).

In pubblicazioni successive, sulla base dei risultati di questa ricerca, ho anche enucleato alcune correlazioni tra bisogni fondamentali insoddisfatti, conflitti e sviluppo di disturbi psichici e psicosomatici [Portera 1999], nonché alcune implicazioni per il supporto di mediazione, counseling e/o psicoterapia [Portera 2010]. Per quanto attiene al settore della MI, oltre a considerare rischi, fattori protettivi, strategie di *coping* e bisogni fondamentali, gli operatori della mediazione dovrebbero anche acquisire *competenze interculturali* (CI). Dai risultati della ricerca svolta a Verona sulle CI, come trattato in precedenza (cfr. par. 2), è stato sviluppato un modello interattivo di CI, particolarmente rilevante anche per il settore della mediazione. Per mediatrici e mediatori è fondamentale soprattutto sviluppare l'area del sé, che contiene *attitudes* (come apertura, sensibilità, decentramento, curiosità, umiltà, flessibilità, rispetto, responsabilità, pensiero critico, accettazione, empatia e congruenza). Inoltre essi necessitano di accrescere l'aria

delle *knowledges* (consapevolezza del sé culturale, conoscenza della propria cultura e della cultura altrà, saperi comunicativi, verbali, non verbali e para-verbali, saperi disciplinari, multidisciplinari e interdisciplinari) e *skills* (abilità linguistiche e comunicative, osservazione, analisi e interpretazione della realtà soggettiva, stabilire relazioni positive, costruire relazioni stabili e di fiducia). A mio parere, nel settore della MI risulta altrettanto fondamentale tenere conto anche delle competenze sviluppate nel nuovo modello di CI [Portera 2020], che include competenze radicate nelle tradizioni orientali, vicine alla filosofia del Tao (come l'importanza di non dividere rigidamente il mondo e le persone, considerando gli opposti che si completano, come giorno e notte, bene e male, donna e uomo) e dei *chakra* (insieme di sette centri energetici che necessitano tutti di essere sviluppati, come le emozioni e i sentimenti, il divino o il radicamento nella realtà).

5.5. Ulteriori opportunità e limiti dell'approccio interculturale

Nelle pagine precedenti è stato ampiamente esplicitato come oggi, nella stagione del pluralismo culturale, economico, scientifico, tecnologico e politico, l'approccio interculturale costituisca la risposta più idonea alla sfida della globalizzazione e della complessità, per radicare il concetto di democrazia e gestire al meglio le differenze sui piani etnico, linguistico, assiologico, politico e religioso. Fra le opportunità precipue si trovano:

- grazie all'approccio interculturale possono essere individuati meglio i *rischi* e le *opportunità* insiti nella globalizzazione e nella convivenza umana;
- considerando l'eterogeneità come un fattore *stanziale* (tutta la vita sulla Terra è fondata sulla diversità) e *positivo* (se gestita bene), possono essere avvalorate le occasioni di incontro fra persone differenti;
- tenendo conto delle comunanze fra tutti gli esseri umani e delle diverse peculiarità soggettive, l'educazione interculturale è fondata sia sul *riconoscimento della comune dignità* di ogni persona umana (principio cardine della transcultura), sia su *conoscenza e rispetto delle differenze* (convivenza pacifica, promossa dal multiculturalismo, ancora necessaria e urgente, considerando ingiustizie e guerre che tuttora opprimono molte persone nel mondo);

• L'aggettivo *interculturale* (basato sull'*interazione*, intesa come capacità di azione nell'attività: principio cardine di ogni buon intervento educativo) aggiunge a ciò la possibilità di «mettere in gioco» le differenze, di stabilire autentico *contatto, incontro e comunicazione* (opportunità di incontro e di confronto sullo stesso piano, con regole condivise), contribuendo fortemente all'arricchimento personale e sociale.

In famiglia, a scuola, nel mondo del lavoro, nei media, in politica e nella società civile, attuare i principi di educazione interculturale implica notevoli **opportunità**.

1. Innanzitutto è possibile *contrastare l'intolleranza, la discriminazione culturale e la xenofobia*. Per conoscere l'altro, sia negli aspetti comuni sia nelle differenze, è necessario prendere consapevolezza e gestire le barriere e gli ostacoli generati da stereotipi o pregiudizi. L'educazione interculturale è la modalità migliore per insegnare a riconoscere e gestire stereotipi e pregiudizi [Vaccarelli 2008; Bolognesi e Lorenzini 2017; Agostinetto 2016; Fiorucci 2020]. Poiché il pregiudizio non è congenito, bensì acquisito, specie durante i primi anni di vita [Allport 1973], dipende anche da educatori e insegnanti promuovere lo sviluppo di un pensiero chiuso, rigido o prevenuto, piuttosto che aperto e rispettoso delle diversità. Operatori e insegnanti possono trasmettere i propri pregiudizi non solo mediante contenuti atti a ingenerare idee intolleranti, ma anche instaurando un clima saturo di etnocentrismo e di intolleranza.

2. L'ambiente interculturale è da considerare come luogo privilegiato per *l'educazione a democrazia, pluralismo, legalità e rispetto di limiti*. Il concetto di intercultura è indissolubile da quello di pluralismo e di democrazia. L'educazione al pluralismo include anche il rispetto e la solidarietà fra tutti gli esseri umani (a prescindere da nazionalità, religione, caratteristiche etniche o linguistiche), nonché la prevenzione di atteggiamenti di esclusione con relativa sopraffazione dell'uomo per opera di altri uomini [Premoli 2008]. Peraltro, l'educazione (interculturale) non è praticabile senza limiti e regole chiare e condivise, senza un'educazione alla legalità. Il bisogno dei giovani di scoprire e mostrare più componenti possibili della propria identità personale non può condurre allo spontaneismo, né al relativismo normativo o al permissivismo educativo. All'opposto, specie in contesto migratorio e multiculturale, occorre conoscere con chiarezza «le regole del gioco», i fini

educativi che si vogliono perseguire, e scegliere bene mezzi e metodi con i quali sia possibile conseguirli.

3. In contesti interculturali è possibile praticare *l'educazione alla pace*, intesa anche come capacità di *riconoscimento e gestione di conflitti*. Un'educazione alla pace non intesa come assenza di contrasti (la pace eterna del cimitero), né come finzione diplomatica, né come il qualunquismo del «tutto va bene», né come espressione masochistica *mors mea vita tua*, bensì come atteggiamento attivo e competente nella gestione di conflitti e aggressività. In famiglia, a scuola e nel luogo di lavoro occorre tenere presente che il significato attribuito al conflitto, il modo di percepirlo, di viverlo e di gestirlo variano fortemente rispetto ai riferimenti socioculturali. Poiché non è possibile eliminare i conflitti dalla vita (specie nelle società complesse e multiculturali), è necessario educare a gestirli senza ricorrere alla sopraffazione, alla violenza o alla distruzione [Portera e Dusi 2005]. Le stesse riflessioni valgono anche per l'aggressività, che non è da considerare solo come «impulso negativo». Se opportunamente incanalata e veicolata (in termini di assertività) permette al soggetto di affermarsi nei confronti dell'ambiente fisico e naturale esterno.

4. La scuola e la società interculturali prevedono *il riconoscimento e la gestione di emozioni e sentimenti*. Nelle società multietniche e multiculturali, l'abilità di vivere bene si può acquisire solamente se tutti i soggetti coinvolti fruiscono della possibilità di crescere in comunità fondate sui sentimenti, se i contenuti portatori di valori prevalgono su quelli scadenti, se esistono legami forti e profondi fra i membri del gruppo (nel rispetto delle diversità). Il concetto di emozione rappresenta un impulso ad agire (dal latino *movere*, muovere, in unione con il prefisso *e-*, indicante movimento da). Negli ultimi anni, anche sul piano pedagogico, sempre più autori ne riconoscono l'importanza [Roveda 1999; Contini 1992]. Secondo Goleman [1996], l'intelligenza emotiva (riferita alla capacità di motivare sé stessi, di perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di rimandare le gratificazioni, di modulare i propri stati d'animo e di essere empatici) è da considerare come una meta-abilità che determina quanto bene riusciamo a servirci di tutte le altre abilità (e intelligenze). Perciò, è necessario promuovere la disposizione a legarsi affettivamente ad altre persone, a saper leggere e comunicare le proprie emozioni e i propri sentimenti, anche quelli che la cultura occidentale

considera «negativi» (come la tristezza, la collera, la paura), in modo che possano essere elaborati e integrati in un contesto più ampio.

5. In famiglia e in ambienti di lavoro e di vita interculturali è possibile promuovere *comprensione, ascolto, dialogo democratico, interazione*, principi fondanti e costitutivi dell'approccio pedagogico interculturale. Forse oggi uno dei più gravi problemi della società complessa è la sminuizione del valore dell'altro, che si manifesta nell'unilaterale (egoistica) ricerca della propria autorealizzazione e libertà assoluta, nel minor rispetto della dignità umana, nell'affievolirsi del senso di equità, di giustizia, di compartecipazione e di solidarietà. Per far fronte a tale pericoloso «progresso», a scuola, oltre che dall'educazione civica e alla cittadinanza, è necessario ripartire dall'educazione morale [Rum Russ 1997]. Ciò implica anche il prendersi cura dell'altro [Mortari 2015], nonché l'educazione all'etica della reciprocità, paradigma fondato sull'apertura, sul dono di sé all'altro [Ricoeur 1997]. Alla luce della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, per gestire bene la fondamentale libertà personale, politica e sociale è necessario acquisire anche il principio della responsabilità [Jonas 1990], intesa come capacità di saper scegliere liberamente (con la propria testa) e di rispondere dei propri atti.

Per quanto riguarda i **limiti dell'approccio interculturale**, dopo la fase di massimo sviluppo, recentemente, anche in Europa, i concetti di pedagogia e di educazione interculturale sono sempre più oggetto di critiche e proposte di revisione. Fra le più rilevanti troviamo le seguenti [cfr. Portera 2020, 70-71].

- **Poca chiarezza dei concetti usati**, che spinge educatori e insegnanti a definire come «interculturale» tutto ciò che concerne cittadini stranieri ed è pedagogicamente «moderno».

- **Celebrazione in classe delle culture esotiche**, nonché attuazione di progetti a carattere prettamente multiculturale, senza far seguire un'analisi critica sul piano dei valori e delle conquiste delle civiltà: per molti insegnanti ed educatori la «tolleranza» della cultura diversa diviene spesso un fattore talmente irremovibile da far loro sospendere ogni facoltà di criticare, giudicare o distanziarsi (ad es. la *pédagogie couscous* adottata in Francia) [Dasen 1994, 263].

- **Considerare i bambini stranieri quali piccoli ambasciatori dei paesi di provenienza**, costringendoli a rappresentare una cultura che forse co-

noscono poco o dalla quale (spesso con fatica) cercano di emanciparsi, per effettuare il proprio processo di assunzione dell'identità come sintesi autonoma degli standard culturali ritenuti più validi, a prescindere dai paesi di provenienza.

- **Xenofilia**, ossia iperidentificazione con lo straniero, con rischio di sostituzione. Da una mia precedente ricerca [Portera 2008] è emerso come l'atteggiamento cosiddetto *woblwollend* (benevolente), da me definito «xenofilia» (amore per lo straniero), assunto da alcuni insegnanti, ha avuto molti risvolti negativi: gli alunni stranieri che non volevano (o non potevano) rinunciare al ruolo privilegiato conferito loro all'interno della classe hanno dovuto spesso reprimere molti dei loro standard culturali precedentemente interiorizzati. Il prezzo pagato per ricevere riconoscimento e stima da insegnanti e compagni è stata la rimozione o negazione di parte di sé, con relativi conflitti d'identità e nel rapporto con i familiari.

- **Impiego improprio dei concetti di etnia e di cultura**. A parere di alcuni studiosi francofoni [cfr. Taguieff 1985; Perotti 1996], tali concetti, introdotti negli Stati Uniti negli anni Sessanta per rivendicare i diritti delle minoranze, oggi servono principalmente a nascondere i veri problemi della popolazione immigrata, che spesso non sono di natura culturale, ma soprattutto sociale, economica e politica.

- **Interventi limitati solo in caso di presenza di bambini stranieri** e di problemi particolari, come se si trattasse ancora di una «pedagogia speciale» [Hamburger *et al.* 1983].

5.6. Domande aperte

Conflitti, aggressività e rabbia sono ineliminabili dall'esistenza umana. La sfida del nuovo millennio consiste nell'imparare a riconoscerli e gestirli nella maniera più adeguata e vicina agli esseri umani, senza reprimerli, né esternarli in maniera incontrollata.

La mediazione, specie se intesa in maniera interculturale, come l'agevolazione della comunicazione tra persone di diversa estrazione linguistica e

culturale, può costituire una modalità principe per la ricognizione della vera natura e la gestione di conflitti, rabbia e aggressività.

In conclusione, rimangono molte domande aperte, non solo su quale sia il metodo più adatto per il contesto multiculturale, ma anche e soprattutto su quali metodi tradizionali possano e debbano essere migliorati perché siano fruibili in contesti pluralistici e multiculturali, laddove le diversità costituiscono la regola piuttosto che l'eccezione [Portera 2020]. Per esempio, l'approccio di Rogers [1971] centrato sulla persona sicuramente potrebbe essere idoneo anche con persone con background culturali diversi. Esso offre ai clienti l'opportunità di espandere la propria identità e immagine di sé (oltre alle barriere nazionalistiche), aiutandoli a diventare consapevoli delle passate esperienze negate, represses o distorte, al fine di poterle includere in un sé più ampio, più idoneo a generare crescita e arricchimento. Tuttavia, tale approccio mostra anche gravi limiti e necessita di ampliamenti: è legato a una determinata cultura (americana e nordeuropea); la non direttività potrebbe essere interpretata come mancanza di professionalità o competenza; mostra poca attenzione alla situazione della vita reale e al background culturale di molti migranti (ad es. razzismo, segregazione e discriminazione); per alcuni clienti le incongruenze spesso non si presentano come conflitto tra sé e realtà esterna, ma sono strettamente legate a reali problemi finanziari (mancanza di lavoro), psicologici e sociali; l'io, l'autorealizzazione e la felicità non sono concetti universali (altri preferiscono il «noi», la felicità dei propri cari e il benessere del gruppo, come il concetto di *ubuntu*, espressione in lingua bantu che indica l'umanità, la benevolenza verso il prossimo: «io esisto perché tu esisti»).

La pedagogia interculturale (soprattutto in Europa) probabilmente ha vissuto una fase di fioritura, senza ancora riuscire a divenire una «pedagogia della normalità». A mio parere, nel tempo delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, *tutta la pedagogia dovrebbe essere a carattere interculturale*, attingendo al meglio delle teorie passate, ponendole in dialogo interattivo con cambiamenti e sfide attuali. L'aggettivo *interculturale*, quando necessario, dovrebbe servire solo a ricordare la situazione modificata, al fine di saper cogliere qualunque forma di similitudine e di diversità di ogni educando (fisica, culturale), limiti e talenti.

Conclusioni

Mi domandò bruscamente, senza preamboli, come il frutto di un problema meditato a lungo in silenzio:

«Una pecora se mangia gli arbusti, mangia anche i fiori?»

«Una pecora mangia tutto quello che trova».

«Anche i fiori che hanno le spine?»

«Sì. Anche i fiori che hanno le spine».

«Ma allora le spine a che cosa servono?»

Non lo sapevo. Ero in quel momento occupatissimo a cercare di svitare un bullone troppo stretto del mio motore. Ero preoccupato perché la mia panne cominciava ad apparirmi molto grave e l'acqua da bere che si consumava mi faceva temere il peggio.

«Le spine a che cosa servono?»

Il piccolo principe non rinunciava mai a una domanda che aveva fatta. Ero irritato per il mio bullone e risposi a casaccio:

«Le spine non servono a niente, è pura cattiveria da parte dei fiori».

«Oh!»

Ma dopo un silenzio mi gettò in viso con una specie di rancore:

«Non ti credo! I fiori sono deboli. Sono ingenui. Si assicurano come possono. Si credono terribili con le loro spine...»

Non risposi. In quel momento mi dicevo:

«Se questo bullone resiste ancora, lo farò saltare con un colpo di martello».

Il piccolo principe disturbò di nuovo le mie riflessioni.

«E tu credi, tu, che i fiori...»

«Ma no! Ma no! Non credo niente! Ho risposto una cosa qualsiasi. Mi occupo di cose serie, io!»

Mi guardò stupefatto.

«Di cose serie!»

Mi vedeva col martello in mano, le dita nere di sugna, chinato su un oggetto che gli sembrava molto brutto [...].

«Se qualcuno ama un fiore, di cui esiste un solo esemplare in milioni e milioni di stelle, questo basta a farlo felice quando lo guarda».

«E lui si dice: "Il mio fiore è là in qualche luogo"».

«Ma se la pecora mangia il fiore, è come se per lui tutto a un tratto, tutte le stelle si spegnessero! E non è importante questo!»

Non poté proseguire. Scoppiò bruscamente in singhiozzi. Era caduta la notte. Avevo abbandonato i miei utensili. Me ne infischio del mio martello, del mio bullone, della sete e della morte. Su di una stella, un pianeta, il mio, la Terra, c'era un piccolo principe da consolare! Lo presi in braccio. Lo cullai. Gli dicevo: «Il fiore che tu ami non è in pericolo... Disegnerò una museruola per la tua pecora... e una corazza per il tuo fiore... Io...» [Saint-Exupéry 1949, 29-30].

La comunicazione è uno degli aspetti più ardui dell'esistenza umana. Molti conflitti distruttivi del nostro tempo potrebbero essere risolti impiegando modalità di comunicazione idonee. All'inizio del nuovo millennio la partita da giocare non riguarda solamente le strategie educative più opportune o il ruolo della pedagogia, in gioco è il futuro stesso dell'umanità: «Una cultura rimarrà in vita solo se sarà in grado di risolvere conflitti, di esplicitare le differenze e di negoziare significati comuni» [Bruner 1991, 61]. L'origine e la prosecuzione della vita non sono fondate sulle somiglianze: dall'accoppiamento fra consanguinei nascono figli malati, le discussioni fra chi la pensa nello stesso modo sono sterili, noiose e stagnanti (come l'acqua che imputridisce). La *vita* è fondata sulle differenze. Solo le persone e i gruppi sociali che sapranno cogliere e gestire opportunamente (con modalità di pensiero, comunicative e comportamentali adeguate) la sfida dell'eterogeneità etnica, linguistica, sociale, religiosa, culturale e comportamentale riusciranno a sopravvivere. Come riconoscere e gestire tale sfida? Nel testo si è cercato di fornire tanti spunti di riflessione. Giunti al termine, è necessario richiamarne brevemente qualcuno.

Innanzitutto occorre promuovere persone e gruppi che sappiano mettere al centro non il profitto economico o la tecnica, bensì l'*amore*. «Non ci sarebbero tanti disperati nella vita se tutti, da bambini, fossero stati veramente amati e solo amati» [Galimberti 2009, 16]. Anche dalla mia ricerca con giovani di origine italiana in Germania [Portera 2008] l'amore è risultato essere uno degli elementi fondanti per lo sviluppo di una personalità forte e sana. Le società di oggi, inficiate da una cultura dell'isolamento, si mostrano come «sommatorie delle solitudini delle famiglie» [Galimberti 2009, 21], tese precipuamente all'apparire, al mito della giovinezza (il volto è nascosto nella cosmesi e il carattere nella falsificazione; [Hillman 2000] e la nuova religione, con potere assoluto, pare essere l'economia [Hillman 1996], nel rischio di vivere e morire «stranieri a sé stessi» [Kristeva 1990]). Ancora si individua e si cerca di curare la malattia psichica e psicosomatica nel singolo soggetto, mentre a essere «malate» spesso sono le società, le forme di vita e i rapporti interpersonali [Hillman 1996, 12]. Si tratta di società in cui il denaro e la tecnica da mezzi sono divenuti fini; che creano bambini, adolescenti e adulti depressi per poi curarli farmacologicamente [Galimberti 2007]. Le medicine non possono sostituire l'amore e l'attenzione da parte di un altro essere umano. Specie nella sofferenza, molto spesso l'essere ascoltati (accettazione, empatia e congruenza [Rogers 1971]) è la migliore medicina: «Sarebbero necessarie dosi minori di analgesici, di sonniferi, di tranquillanti e magari di insulina nei diabetici se i pazienti potessero essere ascoltati: alleggerendo la loro solitudine che esaspera e aggrava ogni condizione di sofferenza psicologica ma anche di malattia» [Borgna 1992, 169].

Altro aspetto fondamentale è la *gestione di conflitti*. I conflitti sono parte ineliminabile della vita:

Se non riesci a rimuovere il conflitto dalla vita, perché non modificare il tuo pensiero su di esso? Se non puoi sconfiggerli, unisciti. Perché non cercare di vedere il conflitto come il sale della vita, come un grande energizzante, il solletico, lo stimolo, piuttosto che come un evento fastidioso, come un rumore in un canale perfetto, come un'increspatura minacciosa in un'acqua tranquilla! Perché non trattare il conflitto come una forma di vita? Soprattutto perché tutti sappiamo che è proprio durante i periodi della nostra vita in cui siamo esposti a un conflitto che ci

sentiamo davvero sfidati. È quando finalmente siamo in grado di padroneggiarlo, che ci sentiamo più vivi [...] [Galtung 1975-80, vol. 3, 501].

La sfida educativa riguarda insegnare a riconoscere e a gestire i conflitti, allontanandosi dagli istinti animali e dalla negazione o rimozione culturale. Occorre imparare a tramutarli in opportunità, gestendoli in maniera vicina alla reale natura umana, tenendo conto di tutte le potenzialità (mente, cuore, pancia) e delle molteplici competenze interculturali, anche quelle derivanti dalle filosofie del Tao e dei *chakra* [Portera 2020]. Nel caso in cui non si riesca a gestirli personalmente, è necessario assumere un atteggiamento di umiltà e chiedere aiuto, ricorrendo alla mediazione interculturale tesa a facilitare la comunicazione, specie in presenza di forte diversità linguistica e/o culturale [Portera 2021]. In alcuni casi, in presenza di gravi problemi personali, anche il counseling o la psicoterapia possono risultare di grande giovamento.

Discorso simile va fatto anche per la **gestione di aggressività e rabbia**. Come trattato nelle pagine precedenti (cap. 6, par. 5.1), l'**aggressività** è una reazione insita nella natura umana che non necessariamente genera distruttività o violenza. Se riconosciuta e incanalata opportunamente, può sfociare in un atteggiamento positivo, in termini di crescita, vitalità, progressione sicura verso un traguardo. Similmente, la **rabbia** si riferisce a un'**emozione primaria**, attivata da stati di frustrazione. Se è vero che può manifestarsi in modo esagerato in termini di collera, furore o ira, attivando comportamenti distruttivi contro di sé e/o contro gli altri, è anche vero che, se opportunamente riconosciuta e gestita, ha una funzione particolarmente positiva e socialmente accettata, tramutandosi in tenacia, assertività, autorevolezza. Inoltre, nel tempo del neoliberalismo e della neutralità, laddove la rabbia manifestata all'esterno è fortemente biasimata (spesso anche giustamente, quando sfocia in violenza), occorre prestare maggiore attenzione anche a rabbia e aggressività *fredde*, tese alla pianificazione e posticipazione dell'attacco e delle ferite da infliggere alla *preda* (anche partner, figli, amici). Nonostante sia socialmente più accettata, anche tale forma può originare violenza e avere effetti altrettanto negativi e distruttivi per la singola persona e per chi le vive vicino. In forza di ciò, diviene prioritario educare e insegnare a riconoscere e gestire nella maniera più opportuna tutte le forme di rabbia e

aggressività, affinché da fattori di rischio possano tramutarsi in occasioni di crescita e di arricchimento. Scrive Anniek Cojean [1995, 11]:

Caro professore, sono un sopravvissuto di un campo di concentramento. I miei occhi hanno visto ciò che nessun essere umano dovrebbe mai vedere: camere a gas costruite da ingegneri istruiti; bambini uccisi con veleno da medici ben formati; lattanti uccisi da infermiere provette; donne e bambini uccisi e bruciati da diplomati di scuole superiori e università. Diffido – quindi – dall'educazione. La mia richiesta è: aiutate i vostri allievi a diventare esseri umani. I vostri sforzi non devono mai produrre dei mostri educati, degli psicopatici qualificati, degli Eichmann istruiti. La lettura, la scrittura, l'aritmetica non sono importanti se non servono a rendere i nostri figli più umani.

Per far fronte al rischio di formare «mostri educati», «psicopatici qualificati» o «Eichmann istruiti» occorre innanzitutto investire sull'amore, sulla gestione di conflitti, rabbia e aggressività, promuovendo accettazione, empatia, rispetto e responsabilità. Alla luce della grande portata delle sfide attuali, a mio parere, nel settore delle scienze umane risulta necessaria una maggiore condivisione fra i vari saperi. Occorre altresì superare gli steccati rigidi delle singole discipline a favore di maggiori e più efficaci forme di interazione (sempre con maggiore frequenza le scoperte scientifiche più significative avvengono in settori di frontiera fra discipline diverse). Si tratta di prendere atto che, giacché i problemi divengono sempre più complessi e multifattoriali, le risposte non possono (più) essere ricercate mediante approcci riduzionistici [Morin 2000], ossia facendo riferimento solo ad alcuni fattori. Occorre *varcare confini* e alzare lo sguardo oltre lo steccato del proprio orticello. La sfida dell'espansione del sapere, soprattutto nella formazione e nella ricerca scientifica, esige non solo l'abilità di contestualizzare e di *globalizzare* le conoscenze, ma anche e soprattutto di esercitarsi in quella forma di comprensione che Gadamer [1999] colloca alla base della comunicazione.

Sul piano *pedagogico*, è necessario invertire la pericolosa tendenza che attribuisce alla pedagogia un ruolo marginale e attualmente rischia di causarne persino la scomparsa. Come si è cercato di mostrare nel presente testo, la

riflessione pedagogica non può essere sostituita né dalla psicologia né dalla sociologia, né tanto meno dalla filosofia. La pedagogia è la scienza dell'educazione. Pur non seguendo i principi di scientificità valevoli per le scienze naturali e pur fruendo dell'apporto delle altre discipline (ha infatti natura interdisciplinare), è l'unica che mette al centro solo e sempre l'educazione; studia i mezzi e i metodi più opportuni per l'intervento educativo, elaborando dei progetti educativi dove il fine ultimo è il sostegno all'educando nella ricerca della sua autonomia (il buon genitore e il buon insegnante non solo aiutano a crescere, ma capiscono anche quando è il momento di mettersi da parte e lasciarsi superare). L'educazione, se ben intesa e attuata, può essere sinonimo di prevenzione primaria (evitare l'insorgere del disagio o della malattia), secondaria (durante il trattamento) e terziaria (dopo la guarigione per evitare ricadute). Grazie a un sapere pedagogicamente ben fondato è possibile riconoscere e contrastare efficacemente sia fenomeni di spontaneismo e di improvvisazione, sia strategie di coercizione, oppressione o manipolazione che generano lo svuotamento e l'alienazione della persona umana.

D'altro canto, nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza, alla luce delle molteplici sfide educative (pluralismo, complessità, strapotere di economia e tecnica) anche all'interno del settore pedagogico è necessario e urgente avviare una riflessione aperta, profonda e leale. Occorre ripensare la pedagogia, liberandola da correnti e teorie del passato (e del presente) che mirano alla manipolazione politica o religiosa. Come ampiamente trattato, tenendo conto della nuova situazione in molti paesi (specie in Europa), attualmente l'approccio *interculturale* pare essere il più indicato. Ma anche in tale ambito è necessario e urgente avviare un confronto (anche internazionale) anzitutto sul piano semantico e concettuale, volto a superare incomprensioni linguistiche e a trovare una terminologia comune e condivisa, in grado di consentire un dialogo schietto e proficuo. Dopo aver stabilito tale accordo di base, attribuendo a ogni concetto lo stesso significato in ogni paese e in ogni lingua del mondo, è necessario riflettere sulle strategie d'intervento più efficaci. Si tratta di «mettere in gioco» proposte, modelli e programmi pensati o sperimentati nei vari contesti, al fine di appurarne l'efficacia e la «tenuta interculturale» sui piani operativo, empirico e teorico.

Consapevoli dell'importanza del superamento di strategie fondate sulla violenza verbale, fisica o psicologica (che serve solamente a spostare i

problemi e a volte a potenziarli, rendendoli insolubili), dell'assimilazione (destinata a fallire perché non è possibile praticare forzature nel settore dell'identità), dell'universalismo (che rischia di omologare tutto e tutti), è necessario e urgente perseguire una riflessione critica e attuare ulteriori progetti di ricerca scientifica sul paradigma pedagogico e le forme d'intervento da impiegare nel nuovo millennio. Occorre incrementare il settore della ricerca scientifica tesa al riconoscimento dei reali fattori e meccanismi positivi o negativi connessi alla convivenza di gruppi eterogenei, all'inclusione delle minoranze, nonché alle reali cause del successo o insuccesso scolastico. A fronte della portata di tali sfide, che implicano anche la sperimentazione di metodologie e didattiche adeguate, proprio dalla pedagogia potrebbero e dovrebbero pervenire le risposte più incisive per gestire bene il disorientamento, le crisi e le opportunità della società contemporanea. *Occorre ricominciare dalla pedagogia e dall'educazione (interculturale).*

Concludendo, rimangono molte domande aperte: «La lettura, la scrittura, l'aritmetica non sono importanti se non servono a rendere i nostri figli più umani». Nuove minacce come il neoliberalismo, il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'inquinamento e i rapporti di potere esigono di essere comprese e fronteggiate. Superando sia «condomini» di convivenza pacifica, insufficienti a gestire alterità e conflitti, sia atteggiamenti imperialistici e colonialistici che mirano a espandere la propria cultura (rendendola universale), un vero incontro dialogico può avvenire solo se tutte le persone sono trattate con equità e giustizia (mantenendo la propria diversità) e le tensioni associate alle strutture di potere e privilegio (legate a status, etnia, colore della pelle, abilità, genere, lingua, religione, orientamento sessuale, ecc.) sono espresse apertamente e considerate nelle discussioni. Peraltro, operatori e insegnanti non sono chiamati a far fronte solo a diversità culturali. Nella vita civile e nel settore professionale emergono altre forme di diversità: studenti con disabilità, differenze politiche, sociali, di status, di intelligenza. A mio parere, nel caso non si riesca a trovare un aggettivo più idoneo, oggi è altresì necessario allargare il significato semantico e il campo di intervento dell'educazione interculturale per includere anche tali cambiamenti e forme di diversità. Una soluzione potrebbe essere costituita dall'estendere il concetto di «cultura», valicando gli steccati delle nazioni e includendo anche le suddette (e altre) forme di diversità.

Riferimenti bibliografici

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteceille, M. [1990], *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP Sorbonne.
- Acone, G. [2000], *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Roma, SEAM.
- Adeline, A. e Hausmann, C. [2009], *Intercultural Mediation: Discussion and Reflection*, in «La Revue», 3, 25, 25 novembre, https://larevue.squirepatton-boggs.com/Intercultural-mediation-discussion-and-reflections_a1755.html.
- Agamben, G. [1995], *Homo sacer: il potere sovrano e la nuda vita*, Macerata, Quodlibet.
- Agazzi, A. [1969], *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Milano, Vita e Pensiero.
- Agostinetto, L. [2016], *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola*, in «Studium Educationis», 1, 1, pp. 71-86.
- Akpınar, U. e Zimmer, J. [1984], *Interkulturelle Erziehung in Kindergarten*, München, Kösel.
- Albertini, G. [2000], *Quality of Life of People with Developmental Disabilities in Italy*, in D. Kenneth, K. Schalock e R.L. Schalock (a cura di), *Cross-Cultural Perspectives on Quality of Life*, Washington, DC, American Association on Mental Retardation, pp. 311-314.
- Allemann-Ghionda, C. [1997] (a cura di), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern, Peter Lang.
- [1999], *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*, Bern, Peter Lang.
- Allport, G.W. [1973], *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Amnesty International [2019], *Il barometro dell'odio. Elezioni europee 2019*, Roma, Amnesty International.
- Andreotti, V. [2006], *Soft versus Critical Global Citizenship Education. Policy & Practice: A Development Education Review*, in S. McCloskey (a cura di), *Development Education in Policy and Practice*, London, Palgrave Macmillan, vol. 3, pp. 40-51.

- Apple, M.W. [2006], *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, New York, Routledge.
- Arielli, E. e Scotto, G. [1998], *I conflitti. Introduzione ad una teoria generale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Auernheimer, G. [1990], *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baldacci, M. [2017], *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci e G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma, Roma Tre Press, pp. 39-70.
- Balboni, P.E. [2014], *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Baldwin, J. [1985], *The Price of the Ticket*, New York, St. Martin.
- Banks, J.A. [2007], *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, New York, Wiley.
- Banks, J.A. e McGee Banks, C.A. [2004] (a cura di), *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Barabanti, P. [2019], *Gli apprendimenti di alunni italiani e stranieri a confronto. Difficoltà ed eccellenze nelle prove INVALSI*, Milano, ISMU.
- Barrett, M. [2013] (a cura di), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Barrett, M. et al. [2014], *Developing Intercultural Competence through Education*, Strasbourg, Council of Europe.
- Batelaan, P. e von Hoff, C. [1996], *Co-operative Learning in Intercultural Education*, in «European Journal of Intercultural Studies», 3, pp. 5-16.
- Bauman, Z. [1999], *In Search of Politics*, Cambridge, Polity Press.
- [2000], *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli.
- [2001], *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza.
- [2003], *La società sotto assedio*, Roma-Bari, Laterza.
- [2004], *Amore liquido*, Roma-Bari, Laterza.
- [2005], *Fiducia e paura nella città*, Milano, Mondadori.
- [2016], *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman, Z. e Bordoni, C. [2015], *Stato di crisi*, Torino, Einaudi.
- Bauman, Z. e Mazzeo, R. [2012], *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson.
- Bauman, Z. e Portera, A. [2021], *Education and Intercultural Identity: A Dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera*, London, Routledge.
- Baumgartner, H.M. [1991], *Endliche Vernunft*, Bonn, Bouvier.
- Beck, U. [2000], *I rischi della libertà*, Bologna, Il Mulino.
- Bellamy, R. [2000], *Citizenship beyond the Nation State: The Case of Europe*, in N. O'Sullivan (a cura di), *Political Theory in Transition*, London, Routledge.

- Bellingreri, A. [2020], *Persona*, Brescia, Scholé.
- Benasayag, M. e Schmit, G. [2004], *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Benedict, R. [1948], *In Henry's Backyard, the Races of Mankind*, New York, Henry Schuman.
- Bercovitch, J., Anagnoson, J.T. e Wille, D.L. [1991], *Some Conceptual Issues and Empirical Trends in the Study of Successful Mediation in International Relations*, in «Journal of Peace Research», 28, 1, pp. 7-17.
- Berlinger, R. [1988], *Die Weltnatur des Menschen. Morphopoietische Metaphysik*, Amsterdam, Rodopi.
- Bernardinis, A.M. [1992], *Flores d'Arcas*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, pp. 4982-4985.
- Berti, E. [1987], *Le vie della ragione*, Bologna, Il Mulino.
- Bertin, G.M. [1968], *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- Bertman, S. [1998], *Hyperculture: The Human Cost of Speed*, Westport, CT, Praeger.
- Berunger, R. [1962], *Augustins dialogische Metaphysik*, Frankfurt a.M., Fischer.
- Besemer, C. [1999], *Gestione dei conflitti e mediazione*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Besozzi, E. [2015], *Riflessioni conclusive*, in *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*, Milano, Fondazione ISMU.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A. e Franzina, E. [2001] (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, Roma, Donzelli.
- Bîrzea, C., Harrison, C., Krek, J. e Spajčić-Vrkaš, V. [2004], *Tool for Quality Assurance of EDC in Schools*, Bruxelles, Council of Europe.
- Bîrzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B. e Sardoc, M. [2004], *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg, Council of Europe.
- Blumer, M. e Rees, A.M. [1996] (a cura di), *Citizenship Today. The Contemporary Relevance of T.H. Marshall*, London, UCL Press.
- Boas, T.C. e Gans-Morse, J. [2009], *Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan*, in «Studies in Comparative International Development», 44, pp. 137-161.
- Bochicchio, F. e Traverso, A. [2020], *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*, Tricase (LE), Libellula.
- Böhm, W. [1991], «Bildung» come concetto fondamentale della pedagogia tedesca, in «Rassegna di Pedagogia», 4, pp. 249-261.
- [1997], *La persona come misura dell'educazione*, in «Rassegna di Pedagogia», 1, pp. 3-24.
- [2002] (a cura di), *Pädagogik – Wozu und für wen?*, Stuttgart, Klett-Cotta.
- [2004], *Geschichte der Pädagogik*, München, Beck.
- [2007], *Educazione e pedagogia nel XXI secolo*, in Portera, Böhm e Secco [2007, 29-56].

- Bolognesi, I. [2013], *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Bolognesi, I. e Lorenzini, S. [2017] (a cura di), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press.
- Bonifazi, C. [1998], *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Borgna E. [1992], *Malinconia*, Milano, Feltrinelli.
- Borrelli, M. [1986], *Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung*, in M. Borrelli (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik: Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag, pp. 8-33.
- Boschen, M. [1992], *Christliche Pädagogik-kontrovers*, Würzburg, Echter.
- Boss-Nünning, U. [1986], *Towards Intercultural Education*, London, CILT.
- Brint, S. [1999], *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino.
- Broszkiewicz, M. [2018], *Mediation in International Economic Relations: Different Approaches and Cultural Background*, in «Ekonomia XXI Wieku», 3, 19, pp. 98-109.
- Bruner, J.S. [1991], *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHÉL.
- Brunet, O. [2001], *Memorandum sull'istruzione e la formazione continua*, Bruxelles, Commissione Europea.
- Cadei, L. [2010], *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Milano, Unicopli.
- Calvani, A. [2020] (a cura di), *Tecnologie per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Cambi, F. [2001], *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.
- Camilleri, C. [1985], *Antropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Delachaux.
- Canevaro, A. [1999], *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canni, G. [2018], *Didattica interculturale con gli EAS. L'aula come spazio narrativo di inclusione*, Brescia, Scholé.
- Caritas di Roma, [2021], *Immigrazione. Dossier statistico*, Roma, Anterem.
- Castles, S. e David, A. [2000], *Citizenship and Migration. Globalisation and the Politics of Belonging*, London, Continuum.
- Catalfamo, G. [1971], *Personalismo senza dogmi*, Roma, Armando.
- Catarci, M. [2005], *Radici e sviluppo dell'educazione interculturale nel contesto italiano*, in Portera, La Marca e Catarci [2005, 11-64].
- Catarci, M. e Fiorucci, M. [2015], *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma, Edizioni Conoscenza.
- [2020], *Interculturalism and Mediation in Education*, in A. Portera, R. Moodley e M. Milani (a cura di), *Intercultural Mediation, Counseling and Psychotherapy in Europe*, New-

- castle, Cambridge Scholars Publishing, 2020, pp. 122-134.
- Causse, D. e Clanet, C. [1985], *Avant-propos*, in C. Clanet (a cura di), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presse Université Le Miral.
- Cavalli Sforza, L. e Cavalli Sforza, F. [1993], *Chi siamo. La storia della diversità umana*, Milano, Mondadori.
- CEDEFOP [2008], *The Shift to Learning Outcomes. Conceptual, Political and Practical Developments in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Chomsky, N. [2014], *How to Ruin an Economy: Some Simple Ways*, relazione al Third Boston Symposium on Economics.
- Clanet, C. [1993], *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presse Université Le Miral.
- Clariss, S. [2002], *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*, Brescia, La Scuola.
- Clarke, M., Shostak, J. e Hammersley-Fletcher, L. [2018], *Rethinking Democracy and Education*, in «Power and Education», 10, 2, pp. 107-111.
- Codini, E. [2021], *Ius culturae*, Milano, ISMU.
- Cogan, J.J. e Derricot, R. [2000], *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, London, Kogan Page.
- Cohen, G.E. [1994], *Designing Groupwork*, New York, Teachers College Press.
- Cojean, A. [1995], *Les mémoires de la Shoah*, in «Le Monde», 29 aprile.
- Comenio, G.A. [1969], *Didattica Magna*, Firenze, Sandron.
- Comoglio, M. e Cardoso, M.A. [1996], *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Contini, M. [1992], *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Corte, M. [2006], *Comunicazione e giornalismo interculturale. Pedagogia e ruolo dei mass media in una società pluralistica*, Padova, CEDAM.
- Costa, P. [1994], *La cittadinanza: un tentativo di ricostruzione archeologica*, in D. Zolo (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza.
- [1999-2001], *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, 4 voll., Roma-Bari, Laterza.
- Council of Europe [1999], *Adopted Texts on Education for Democratic Citizenship*, Strasbourg, Council of Europe.
- [2008], *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*, Strasbourg, Council of Europe.
- [2016], *Competences for Democratic Culture*, Strasbourg, Council of Europe.
- Cresson, E. e Flynn, P. [1996], *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Commissione Europea.

- Crouch, C. [2004], *Post-Democracy*, Malden, MA, Polity.
- D'Alonzo, L. [2020], *La gestione della classe per l'inclusione*, Brescia, Scholé.
- Damasio, A. [1995], *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- Damiano, E. [1998] (a cura di), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- [1999] (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, FrancoAngeli.
- Dardot, P. e Laval, C. [2013], *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma, DeriveApprodi.
- Dasen, P. [1994], *Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle*, in C. Alleman-Ghionda (a cura di), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern, Peter Lang, pp. 263-284.
- Dasli, M. [2011], *Reviving the «Moments»: From Cultural Awareness and Cross Cultural Mediation to Critical Intercultural Language Pedagogy*, in «Pedagogy, Culture & Society», 19, 1, pp. 21-39.
- Davies, L. [2006], *Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action?*, in «Educational Review», 58, 1, pp. 5-25.
- Deardorff, D.K. [2009], *Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence*, in D.K. Deardorff (a cura di), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 264-269.
- De Beni, M. [1998], *Prosocialità e altruismo*, Trento, Erickson.
- De Bono, E. [1989], *Konflikte. Neue Lösungsmodelle und Strategien*, Düsseldorf, Econ Verlag.
- [2015], *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*, Milano, BUR.
- De Giacinto, S. [1986], *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola.
- De Leo, J. [2010], *Education for Intercultural Understanding*, Bangkok, UNESCO.
- Deluigi, R. [2014], *Formazione professionale e interculturale. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Milano, FrancoAngeli.
- De Lyon, I. [1969], *Contre les hérésies*, a cura di A. Rousseau, vol. II, Paris, Éditions du CERF.
- De Martino, E. [1977], *La fine del mondo*, Torino, Einaudi.
- Demetrio, D. [1997], *Agenda interculturale*, Roma, Meltemi.
- Demetrio, D. e Favaro, G. [2004], *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli.
- Dewey, J. [1963], *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DuBois, R.D. [1942], *Conserving Cultural Resources: Americans All, Studies in Intercultural Education*, Washington, DC, The Department of Supervisors and Directors of Instruction.

- Dusi, P. e Pati, L. [2014] (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola.
- Elia, G. [2020], *Educare alla sostenibilità nella prospettiva etico-sociale della scuola*, in «Pedagogia e vita», 3, 24, pp. 119-125.
- Essinger, H. [1986], *Interkulturelle Pädagogik*, in M. Borrelli (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik: Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag, pp. 71-80.
- Eurydice [2019], *Integrating Students from Immigrant Background into School in Europe*, Strasbourg, Council of Europe.
- Ewing, N.J. [2001], *Teacher Education: Ethics, Power, and Privilege*, in «Teacher Education and Special Education», 24, 1, pp. 13-24.
- Fairlie, H. [1976], *The Spoiled Child of the Western World*, New York, Garden City.
- FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations) [2014], *Food and Nutrition in Numbers: 2014*, Roma, FAO.
- Faure, E. et al. [1972], *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO.
- Favaro, G. [1997], *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- [2002], *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- [2011], *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze, Giunti.
- Favaro, G. e Luatti, L. [2004], *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferguson, D.L. [2008], *International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone*, in «European Journal of Special Needs Education», 2, pp. 109-120.
- Ferrajoli, L. [1995], *La sovranità nel mondo moderno*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferrarotti, F. [1988], *Oltre il razzismo*, Roma, Armando.
- Feuerlicht, I. [1978], *Alienation. From the Past to the Future*, Westport, CT, Greenwood.
- Figueroa, P. [1991], *Education and the Social Construction of «Race»*, London, Routledge.
- Fiorucci, M. [2011], *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli.
- [2020], *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. e Catarci, M. [2019], *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma, Edizioni Conoscenza.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. e Portera, A. [2017] (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.
- Flores d'Arcais, G. [1960], *La scuola per la persona*, Brescia, La Scuola.
- [1972], *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Padova, Liviana.

- [1982] (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Roma, Edizioni Paoline.
- [1994] (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, Brescia, La Scuola.
- [2000], *La pedagogia del mio personalismo*, in «Pedagogia e vita», 2, 8, pp. 36-48.
- Folberg, J. e Taylor, A. [1984], *Mediation: A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts without Litigation*, in «Michigan Law Review», 84, 4/5, pp. 1036-1041.
- Foucault, M. [2005], *Nascita della biopolitica*, Milano, Feltrinelli.
- Frabboni, F. [2003], *Personalismo e problematicismo: bussole della pedagogia*, in Portera [2003, 139-156].
- [2005], *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson.
- Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. [2000], *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Fromm, E. [1994], *Io difendo l'uomo*, Santarcangelo di Romagna, Rusconi.
- Fukuyama, F. [1992], *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Torino, UTET.
- Gadamer, H. [1999], *Verità e metodo*, Milano, Bompiani.
- Galimberti, U. [2007], *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- [2009], *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli.
- Galli, N. [1991], *Educazione familiare e società complessa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Galliani, L. [1977], *Sapere di base e professionalità nella preparazione universitaria del formatore*, in «Studium Educationis», 3, pp. 195-207.
- Galtung, J. [1975-1980], *Essay in Peace Research*, 5 voll., Copenhagen, Christian Ejlers.
- [1996], *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, Oslo, International Peace Research Institute, Sage.
- Garavini, F. [1970] (a cura di), *Michel De Montaigne. Saggi*, Milano, Mondadori.
- Gardner, H. [1987], *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli.
- [1993], *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books.
- [1999], *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- Gaudelli, W. [2016], *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*, New York, Routledge.
- Genovese, A. [2003], *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press.
- Giaccardi, C. [2005], *La comunicazione interculturale*, Bologna, Il Mulino.
- Giddens, A. [1994], *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino.
- [1998], *La terza via*, Milano, il Saggiatore.
- [2000], *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, Il Mulino.
- Gill, C. [1996], *Personality in Greek Epic. Tragedy and Philosophy*, Oxford, Oxford University Press.
- Giroux, H.A. e Giroux, S.S. [2006],

- Challenging Neoliberalism's New-World Order: The Promise of Critical Pedagogy*, in «Cultural Studies – Critical Methodologies», 6, 1, pp. 21-32.
- Giusti, M. [2017], *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Goleman, D. [1996], *Intelligenza emotiva*, Milano, BUR.
- Göpfert, H. [1985], *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*, Düsseldorf, Schwann.
- Granata, A. [2016], *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci.
- Granese, A. [2003], *Istituzioni di pedagogia*, Padova, CEDAM.
- Grant, C.A. [2017], *W.E.B. Du Bois, Racism, Progress, and Sustaining Quality Education*, in «Kappa Delta Pi Record», 53, 4, pp. 152-154.
- Grant, C.A. e Portera, A. [2011] (a cura di), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, London, Routledge.
- Greggio, G. [2005], *La libertà di porsi il limite*, relazione al convegno «La congruenza: libertà e limite», Genova, IACP, 26-27 novembre.
- Greig, J.M. e Diehl, P.F. [2012], *International Mediation*, Cambridge, Polity Press.
- Groth, K.J. [1996], *Die Diktatur der Guten*, München, Wirtschaftsverlag Langer.
- Guardini, R. [2001], *Der Tod des Sokrates*, Mainz, Matthias-Grünewald Verlag.
- Gundara, J. [2000], *Interculturalism, Education and Inclusion*, London, Paul Chapman.
- Habermas, J. [1992], *Morale, diritto, politica*, Torino, Einaudi.
- Halbesleben, J.R.B. [2008], *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*, New York, Nova Science.
- Hamburger, F. et al. [1983], *Sozialarbeit und Ausländerpolitik*, in «Neue Praxis», 7, pp. 3-20.
- Held, D. [1991] (a cura di), *Political Theory Today*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Henderson, H. e Ikeda, D. [2005], *Cittadini del mondo. L'impegno di ognuno per costruire un futuro sostenibile*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Hermann, T. [1978], *Psychologie und die «wahren» Bedürfnisse*, in S. Moser (a cura di), *Die «wahren» Bedürfnisse*, Basel, Schwabe, pp. 51-66.
- Hillman, J. [1996], *Forme del potere*, Milano, Garzanti.
- [2000], *La forza del carattere*, Milano, Adelphi.
- Hohmann, H. [1987], *Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung?*, in «Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft», 17, pp. 98-113.
- Holzbrecher, A. [1997], *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernen*, Opladen, Leske und Budrich.

- Hursh, D. [2008], *High-stakes Testing and the Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis In Education*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield.
- Hyslop-Margison, E.J. e Sears, A.M. [2006], *Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning*, Dordrecht, Springer.
- Ianes, D. [2006], *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- INVALSI [2016], *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-16*, Roma, INVALSI.
- [2018], *Rapporto prove INVALSI 2018*, Roma, INVALSI.
- Johnson, D.W. e Johnson, R.T. [1995], *Teaching Student to Be Peacemakers*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- [1996], *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Jonas, H. [1990], *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi.
- Kagan, S. [2000], *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Kaushal, R. [1988], *The Problem of Inter-Ethnic Communication in a Multicultural Society: The Perspective on the British Context*, in M. Borrelli e G. Hoff (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag.
- Keck, M.E. e Sikkink, K. [1998], *Transnational Advocacy Networks in the Movement Society*, in D.S. Meyer (a cura di), *The Social Movement Society: Contentious Politics for a New Century*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, pp. 217-237.
- Kilpatrick, W.H. e Van Til, W. [1947] (a cura di), *Intercultural Attitudes in the Making. Ninth Yearbook on the John Dewey Society*, New York, Harper & Brothers.
- Kincheloe, J.L. [1999], *Critical Democracy in Education*, New York, Teachers College Press.
- Kristeva, J. [1990], *Stranieri a sé stessi*, Milano, Feltrinelli.
- La Marca, A. [2005], *Temi emergenti e aspetti didattici della pedagogia interculturale*, in Portera, La Marca e Catarci [2005, 154-172].
- Lamberti, S. [2006], *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione dei conflitti*, Padova, CEDAM.
- La Porta, R. [1996], *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lévinas, E. [1984], *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Roma, Città Nuova.
- Lewontin, R. [1984], *La diversité génétique humaine*, Berlin, PUF.
- Liddicoat, A.J. [2016], *Intercultural Mediation, Intercultural Communication and Translation*, in «Perspectives», 24, 3, pp. 354-364.
- Locke, J. [1996], *Saggio sull'intelletto umano*, Torino, UTET.
- Long, J.E., Long, N.J. e Whitson, S. [2008], *The Angry Smile: The Psychology of Passive-Aggressive Behavior in Families, Schools, and Workplaces*, Austin, TX, Pro-Ed.
- Loos, S. [2003], *Novantanove giochi cooperativi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Lorreyte, B. [1984], *Enjeux interculturelle*, in «Education permanente», 2, pp. 14-24.
- Lutz, M. [2001], *Globalization. Economic Aspects, Transparency in Government, Economic Development*, University of Warwick, Centre for the Study of Globalisation.
- Macchietti, S.S. [1989], *L'itinerario pedagogico di Mario Mencarelli*, in «Prospettiva EP», 5, pp. 8-23.
- [1992], *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Città Nuova.
- Maddalena, E. [2021], *Erasmus+: cresce la partecipazione italiana nel ciclo 2014/2020*, Roma, INDIRE informa, <https://www.indire.it/2021/02/04/erasmus-cresce-la-partecipazione-italiana-nel-ciclo-2014-2020>.
- Malusà, G. [2019], *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*, Milano, FrancoAngeli.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. e Ross, H. [2011], *The Global Dimension in Education and Education for Global Citizenship: Genealogy and Critique*, in «Globalisation, Societies and Education», 9, 3-4, pp. 443-456.
- Maritain, J. [1962], *L'educazione della persona*, Brescia, La Scuola.
- [1963], *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola.
- [1968], *La conquista della libertà*, Brescia, Morcelliana.
- Marshall, T.H. [2002], *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Maslach, C. e Leiter, M. [2000], *Burnout e organizzazione*, Trento, Erickson.
- Mayer, C.-H. [2006], *Trainingshandbuch interkulturelle Mediation und Konfliktlösung: didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb*, Münster-New York, Waxmann.
- Mazzeo, R. [2019], *Esistenze rammentate*, Milano, Mimesis.
- Mazzini, G. [1941], *Scritti scelti*, Bologna, Zanichelli.
- McGee Banks, C.A. [2011], *Becoming American, Intercultural Education and European Immigrants*, in Grant e Portera [2011, 124-137].
- McLuhan, M. [1964], *Gli strumenti del comunicare*, Milano, il Saggiatore.
- McMahon, C. [1997], *Conflict Resolution Network*, in «European Journal of Intercultural Studies», 2, pp. 48-63.
- Melotti, U. [2004], *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Milano, Bruno Mondadori.
- Menze, C. [1979] (a cura di), *Bildung und Sprach*, Paderborn, Schöningh.
- Milani, L. [1965], *L'obbedienza non è una virtù*. Lettera ai giudici, in «Rinascita», 18 ottobre, p. 12.

- Milani, M. [2015], *Competenze interculturali a scuola*, Verona, QuiEdit.
- [2017], *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, Milano, FrancoAngeli.
- Milot, M. [2004], *A Case Study: Quebec*, relazione tenuta al convegno «The Religious Dimension of Intercultural Education», Oslo, 6-8 giugno.
- Mitchell, C.R. [1981], *The Structure of International Conflict*, London, Palgrave Macmillan.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione) [1994], *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, circolare ministeriale n. 73, 2 marzo, Roma, MIUR.
- [2005], *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali - anno scolastico 2004/2005*, Roma, MIUR.
- [2007], *La via italiana per la scuola interculturale*, Roma, MIUR.
- [2015], *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Roma, MIUR.
- [2019], *Alunni con cittadinanza italiana e non italiana*, Roma, MIUR.
- [2020], *Alunni con cittadinanza non italiana in rapporto al totale di studenti per regione a.s. 2017-2018*, Roma, MIUR.
- Montalto, N.V. [1982], *A History of the Intercultural Education Movement 1924-1941*, New York, Garland.
- Montuschi, F. [1993], *Competenza affettiva e apprendimento dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola.
- Moodley, R. [1999], *Challenges and Transformations: Counselling in a Multicultural Context*, in «International Journal for the Advancement of Counselling», 21, pp. 139-152.
- Moodley, R. e Milani, M. (a cura di) [2020], *Intercultural Mediation, Counselling and Psychotherapy in Europe*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 122-134.
- Morin, E. [2000], *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- [2001], *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari, L. [2002], *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia.
- [2015], *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mounier, E. [1948], *Che cos'è il personalismo?*, Torino, Einaudi.
- [1964], *Il personalismo*, Roma, AVE.
- Nanni, A. [1992], *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS.
- [2001], *Decostruzione e interculturalità*, Bologna, EMI.
- Nanni, S. e Vaccarelli, A. [2019], *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli.
- Natale, M. e Strozza, S. [1997], *Gli immigrati stranieri in Italia. Quanti sono, chi sono, come vivono*, Bari, Cacucci.

- Nieke, W. [1995], *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, Opladen, Leske und Budrich.
- Novara, D. [2018], *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, Milano, Rizzoli.
- Nussbaum, M. [2011], *Non per profitto*, Bologna, Il Mulino.
- Nylund, A., Ervasti, K. e Adrian, L. [2018], *Nordic Mediation Research*, Cham, Springer.
- OECD [2010], *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Bruxelles, OECD Publishing.
- [2015], *Helping Migrant Students to Succeed at School*, Genève, OECD.
- [2016], *PISA 2015. Results: Excellence and Equity in Education*, vol. 1, Genève, OECD.
- [2018], *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World*, Genève, OECD.
- [2019], *PISA 2018. What Students Know and Can Do*, vol. 1, Genève, OECD.
- O'Hanlon, C. [1995], *Inclusive Education in Europe*, London, David Fulton.
- O'Hanlon, M. [1995], *Modernity and the «Graphicalization» of Meaning: New Guinea Highlands Shield Design in Historical Perspective*, in «Journal of the Royal Anthropological Institute», 1, 3, pp. 469-493.
- OHCHR [1966], *International Covenant on Civil and Political Rights*, New York, Office of the High Commission for Human Rights.
- Ongini, V. [2011], *Noi domani. Viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- [2019], *Grammatica dell'integrazione*, Bari-Roma, Laterza.
- Ouellet, F. [1984], *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.
- Pacchi, C. e Ranci, C. [2017] (a cura di), *White Flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli.
- Painter, N.I. [2006], *Creating Black Americans. African-American History and Its Meanings, 1619 to the Present*, New York, Oxford University Press.
- Panksepp, J. [1998], *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, New York, Oxford University Press.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. e Andreotti, V. [2020], *A Meta-Review of Typologies of Global Citizenship Education*, in «Comparative Education», 56, 2, pp. 144-164.
- Pasta, S. [2019], *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia, Scholé.
- Patfoort, P. [1992], *Costruire la nonviolenza: per una pedagogia dei conflitti*, Bari, La Meridiana.
- Pati, L. [2004], *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, Brescia, La Scuola.
- Pavan, A. e Milano, A. [1987] (a cura di), *Persona e personalismi*, Napoli, Edizioni Dehoniane.

- Peiter, H. [1980] (a cura di), *Der christliche Glaube*, Berlin-New York, de Gruyter.
- Peretti, M. [1965], *Breve corso di pedagogia*, Brescia, La Scuola.
- [1966], *Introduzione alla teoria del metodo educativo*, Brescia, La Scuola.
- [1972], *Personalismo senza dogmi?*, in «Prospettive pedagogiche», 2, pp. 87-97.
- [1973], *Discussioni sul personalismo pedagogico*, in «Pedagogia e vita», 2, pp. 117-125.
- Perotti, A. [1996], *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, Paris, L'Harmattan.
- Pestalozzi, E. [1962], *Il canto del cigno*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pinto Minerva, F. [2002], *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Pizzi, F. [2016], *Minori che migrano soli. Percorsi di accoglienza e sostegno educativo*, Brescia, La Scuola.
- Pleines, J.E. [1983], *Hegels Theorie der Bildung I. Materialien zu ihrer Interpretation*, Hildesheim, Gerdtenberg.
- Popper, K. [1973], *La società aperta e i suoi nemici*, Roma, Armando.
- Porcher, L. [1978], *La scolarisation des enfants étrangers en France*, Paris, CREDIF/Didier.
- Portera, A. [1991], *Europei senza Europa. Storia e storie di vita di giovani italiani in Germania*, Catania, Coesse.
- [1995], *Interkulturelle Identitäten. Faktoren der Identitätsbildung Italienischer Jugendlicher in Südbaden und Südtirol*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau Verlag.
- [1999], *Beitrag zur Ätiologie von psychischen Verhaltensauffälligkeiten und Störungen aus personenzentrierter Sicht*, in «Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung», 99, 1, pp. 37-44.
- [2000], *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, Padova, CEDAM.
- [2003] (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero.
- [2004], *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La Scuola.
- [2005], *La gestione dei conflitti in chiave interculturale*, in Portera e Dusi [2005, 141-162].
- [2006] (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano, Guerini.
- [2007], *Educazione e pedagogia nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in Portera, Böhm e Secco [2007, 57-102].
- [2008], *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- [2010], *Personenzentrierte interkulturelle Beratung und Therapie*, in «Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung», 2, 41, pp. 83-89.
- [2013] (a cura di), *Competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli.


- [2016], *Educazione (interculturale) nel tempo del neoliberalismo*, in Portera e Dusi [2016, 40-47].
- [2020], *Intercultural Competences: Different Models and Critical Reflections*, in A. Portera, R. Moodley e M. Milani (a cura di), *Intercultural Mediation, Counseling and Psychotherapy in Europe*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- [2021], *Global versus Intercultural Citizenship Education*, in «Prospects UNESCO», Springer.
- [2022], *Intercultural Mediation in Europe*, in D. Busch, *The Routledge Handbook of Intercultural Mediation*, London, Routledge, in press.
- Portera, A., Albertini, G. e Lamberti, S. [2016], *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning: un approccio interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Portera, A., Böhm, W. e Secco, L. [2007], *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, Torino, UTET.
- Portera, A. e Dusi, P. [2005] (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- [2016] (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Portera, A., Dusi, P. e Guidetti, B. [2010] (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli.
- Portera, A. e Grant, C.A. [2017] (a cura di), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- Portera, A., La Marca, A. e Catarci, M. [2005], *Pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola.
- Portera, A. e Milani, M. [2019], *Competenze interculturali e successo formativo: Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Milano, ETS.
- Portera, A., Trevisan, M.S. e Milani, M. [2020], *A Status Report on School Intercultural Mediation in Europe*, in «Educational, Cultural and Psychological Studies», 2, pp. 49-70.
- Postman, N. [1997], *La fine dell'educazione*, Roma, Armando.
- Premoli, S. [2008], *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Quaglino, G.P. [1985], *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino.
- Rabhi, P. [2008], *Manifeste pour la terre e pour l'humanisme*, Arles, Actes Sud.
- Ratke, F.O. [1995], *Pädagogische Grenzüberschreitungen. Probleme interkultureller Erziehung*, in «Ausländerkinder», 30, pp. 3-25.
- Rawls, J. [1994], *Liberalismo politico*, Torino, Edizioni di Comunità.
- Reale, G., Antiseri, D. e Laeng, M. [1986], *Filosofia e pedagogia dalle origini a oggi*, Brescia, La Scuola.
- Reble, A. [1962] (a cura di), *Herder J.G. Schulreden*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

- Réboul, O. [1992], *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Reich, H.H., Holzbrecher, A. e Roth, H.J. [2000], *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen, Leske und Budrich.
- Reich, H.H. e Pörnbacher, U. [1993] (a cura di), *Interkulturelle Didaktiken: fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze*, Münster, Waxmann.
- Revelli, M. [2020], *Umano, inumano, postumano*, Torino, Einaudi.
- Revelli, M. e Telesse, L. [2019], *Turbopopulismo*, Milano, Solferino.
- Rey, M. [1986], *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, Strasbourg, Conseil d'Europe.
- Ricoeur, P. [1990], *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- [1997], *La persona*, Brescia, Morcelliana.
- Rigotti, F. [2006], *Le basi filosofiche del multiculturalismo*, in C. Galli (a cura di), *Multiculturalismo*, Bologna, Il Mulino, pp. 29-44.
- Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. [2019] (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Torino, Pearson.
- Rogers, C.R. [1971], *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*, Roma, Astrolabio.
- Rousseau, G.G. [1950], *Emilio*, Firenze, Sansoni.
- Roveda, P. [1999], *Aggressività e intercultura*, Brescia, La Scuola.
- Ruffino, R. [2004], *Intercultura. Incontri che cambiano il mondo*, Milano, Sperling.
- Rum Ruiss, J. [1997], *L'etica contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Saint-Exupéry, A. [1949], *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani.
- Santagati, M. e Colussi, E. [2019] (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Milano, Fondazione ISMU.
- [2020] (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Milano, Fondazione ISMU.
- Santelli, L. [2001], *Identità. Cambiamento, differenza*, in «Studium Educationis», 2, pp. 271-275.
- Santerini, M. [2001], *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci.
- [2003], *Intercultura*, Brescia, La Scuola.
- [2010a], *Intercultural Competence Teacher Training Models, the Italian Experience*, in OECD [2010].
- [2010b], *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Sarkozy, N. [2011], *Paroles de Français*, Paris, France TF1, 10 febbraio.
- Save the Children [2014], *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma.
- Schattle, H. [2008], *Education for Global Citizenship: Illustrations of Ideological Pluralism and Adaptation*, in «Journal of Political Ideologies», 13, 1, pp. 73-94.

- Schwarzenbach, R.P., Gschwend, P.M. e Imboden, D.M. [2003], *Environmental Organic Chemistry*, New York, Hoboken.
- Searle, J.R. [2000], *Mente, linguaggio, società. La filosofia del mondo reale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Secco, L. [1983], *Educazione alla volontà*, Brescia, La Scuola.
- [1999], *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, in «Studium Educationis», 4, pp. 620-632.
- [2007], *Dall'educabilità all'educazione: riflessioni pedagogiche*, in Portera, Böhm e Secco [2007, 3-28].
- Secco, L. e Portera, A. [1999] (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Padova, CEDAM.
- Seinfeld, J.H. e Pandis, S.N. [1998], *Atmospheric Chemistry and Physics: From Air Pollution to Climate Change*, New York, Wiley.
- Sharan, S. [1994] (a cura di), *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, CT, Greenwood Press.
- Sharan, S. e Sharan, Y. [1998], *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- Shultz, L. [2007], *Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings*, in «The Alberta Journal of Educational Research», 53, 3, pp. 248-258.
- Silva, C. [2004], *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Milano, Unicopli.
- [2011], *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior.
- Simeone, D. [2021], *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Brescia, Scholé.
- Sleeter, E. e Grant, C.A. [1987], *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, in «Harvard Educational Review», 4, pp. 421-434.
- Soros, G. [1999], *La crisi del capitalismo globale*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Stefanini, L. [1955], *Personalismo educativo*, Roma, Bocca.
- Susi, F. [1995], *L'intercultura possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Roma, Anicia.
- Taba, H., Brady, E.H., Jennings, H.H., Robinson, J.T. e Dolton, F. [1949], *Curriculum in Intergroup Relation. Case Studies in Instruction for Secondary School*, Washington, DC, American Council on Education.
- Taguieff, P.A. [1985], *Le néo-racisme différentialiste*, in «Language et société», 34, pp. 69-98.
- Tarozzi, M. [2005], *Cittadinanza interculturale*, Bologna, RCS Libri.
- [2015], *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. e Torres, C.A. [2016], *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives*, London-New York, Bloomsbury Academic.
- Terzani, T. [2014], *Anam il senza nome*.

- L'ultima intervista a Tiziano Terzani*, Milano, Longanesi.
- Torres, C.A. [2017], *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*, New York, Routledge.
- Tramma, S. [2009], *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, FrancoAngeli.
- Triani, P. [2018], *La collaborazione educativa*, Brescia, Scholé.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C. e Galanti, M.A. [2002], *Manuale di pedagogia speciale*, Roma-Bari, Laterza.
- UN (United Nations) [2019], *Agenda 2030 for the 17 Sustainable Development Goals (SDGs)*, New York, United Nations.
- UN Climate Change [2021a], *Glasgow Climate Change Conference October-November*, New York, UN Climate Change, <https://ukcop26.org/wp-content/uploads/2021/10/Climate-Finance-Delivery-Plan-1.pdf>.
- [2021b], *The Paris Agreement*, <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement> (accesso marzo 2021).
- UNESCO [1994], *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO.
- [2000], *Rapporto mondiale sull'educazione 2000*, Roma, Armando.
- [2005], *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, Paris, UNESCO.
- [2006], *Guidelines for Intercultural Education*, Paris, UNESCO.
- [2009], *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO.
- Vaccarelli, A. [2008], *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Pisa, ETS.
- Valenti, F. [2020], *Migrazioni in Italia e nel mondo*, Brescia, Morcelliana.
- Valentini, A. [1999], *Impatto delle immigrazioni sulla popolazione italiana: confronto tra scenari alternativi*, in «Studi Emigrazione», 133, pp. 63-78.
- Veneruso, D. [1993], *Dal mito della nazione alla perdita della rilevanza dell'unità nazionale*, in G.E. Rusconi (a cura di), *Nazione etnia cittadinanza in Italia e in Europa*, Brescia, La Scuola, pp. 38-46.
- Wallnöfer, G. [2000], *Pedagogia interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Weate, A. [1991], *Citizenship beyond Borders*, in U. Vogel e M. Moran (a cura di), *The Frontiers of Citizenship*, Basingstoke, Macmillan, pp. 155-165.
- WHO Regional Office for Europe [2019], *Health Evidence Network Synthesis Report 64*, Copenhagen, WHO.
- Wieviorka, M. [2002a], *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Roma-Bari, Laterza.
- [2002b], *Mediation: A European Comparison*, Paris, Éditions de la DIV.

- Williams, G.W. [1882], *History of the Negro Race in America from 1619 to 1880. Negroes as Slaves, as Soldiers, and as Citizens*, 2 voll., New York, Putnam.
- Wilson, E.O. [2006], *The Creation: An Appeal to Save Life on Earth*, New York, W.W. Norton & Company.
- Xodo, C. [2003] (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Lecce, Pensa.
- Yemini, M. [2016], *Internationalization and Global Citizenship: Policy and Practice in Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Zimmer, J. [1986], *Interkulturelle Erziehung*, in M. Borrelli (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag, pp. 225-237.
- Zoletto, D. [2007], *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina.
- [2012], *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, FrancoAngeli.
- [2019], *A partire dai punti di forza*, Milano, FrancoAngeli.
- Zolo, D. [1994] (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza.



Indice analitico

Indice analitico

- Acentricità, 20
Adattamento, 106
Aggressività, 130, 149-151, 163, 165, 170, 171
 «fredda», 151, 170
 gestione della, 145, 163
 passiva, 151
Assenza di valutazione, 98
Assimilazione, 64, 78, 80, 81, 84-86, 96, 97, 99, 159, 173
Attitudes, 115, 116, 160
Ausländerpädagogik, 109
- Bambini internazionali, 131
Bestimmung (Selbstbestimmung), 69
Biodiversità, 20, 106
 perdita di, 20, 103, 105-107, 173
Bisogni
 fondamentali dell'essere umano, 19, 115, 116, 160
 individuali (psicologismo), 40, 41, 64, 65
 sociali (sociologismo), 64
Burnout, 19, 137
- Cambiamento climatico, 24, 103, 105, 141, 173
Cittadinanza, 27-31, 70, 81, 82, 86, 89, 93, 113, 118, 119, 126, 137-141, 143-148, 164
Cittadinanza democratica, 113, 114, 137, 139, 143-146, 148
- Competenze interculturali, 99, 105, 109, 111-115, 122-124, 129, 145, 147, 154, 160, 170
 modello interattivo di, 116, 160
Comunicazione, 14, 17, 18, 33-35, 50, 53, 61, 76, 93, 94, 113, 125, 126, 130, 132, 146, 151-153, 157, 158, 161, 165, 168, 170, 171
Comunicazione interculturale, 99, 111-113
Conflitti, 12, 34, 41, 58, 68, 78, 100, 105, 113, 115-117, 125, 130, 131, 134, 136, 138, 144, 145, 147-158, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 173
Contenuti dell'apprendimento interculturale, 129
Convivenza pacifica, 79, 80, 87, 97-99, 156, 161, 173
Crisi educativa, 44, 61, 63, 65, 72
Cura riparativa, 15
- Differenze politiche e sociali, 103, 110, 173
Disabilità (approccio interculturale), 107-109, 122, 148, 173
Disumano, 13
- Ecologia e ambiente, 20
Educabilità, 14, 45-48, 51
Educazione
 ai diritti umani, 12, 13, 86

- alla democrazia, 12, 44, 162
 alla legalità, 162
 alla mondialità, 95
 alla pace, 12, 83, 94, 127, 163
 allo sviluppo sostenibile, 12, 13, 107
- Educazione interculturale, 13, 14, 18, 77, 82-101, 107, 100, 111, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 127-129, 161, 162, 173
 negli Stati Uniti, 83
 in Australia, 87
 in Canada, 87
 in Cina, 87
 in Corea del Sud, 87
 in Europa, 87
 in Italia, 89
- Educazione interculturale alla cittadinanza, 112-114, 126, 137, 139-141, 143-148, 164
- Eliminazione, 75, 78, 97
- Emergenza analfabetismo, 42
- Emozioni, 36, 44, 52, 116, 120, 131, 150, 161, 163
 primarie, 170
- Epoché*, 97
- Ethnic revitalization*, 86
- Ethnic Studies*, 85
- Etnia, 165
- Fenomeno migratorio, 23, 24, 87
- Filantropia, 13
- Forma mentis* interculturale, 130, 131, 148
- Fusione (*melting pot*), 79, 80, 85
- Ghost of the superfluous*, 22
- Global citizenship*, 141
- Global citizenship education*, 141
- Globalizzazione, 17-19, 24, 34, 37, 40, 44, 57, 61, 63, 65, 68-70, 82, 103, 104, 113, 120, 129, 138, 144, 151, 155, 160, 161, 164, 166, 172
 aspetti problematici, 18
 valenze positive, 17
- Habitat loss*, 20
- Hurried culture*, 11
- Identità, 14, 40, 78-80, 82, 83, 86, 89, 97-99, 135, 136, 145, 148, 156, 157, 164-166, 173
 flessibili, 34
 interculturali, 135
patchwork, 40
 personale, 40, 46, 135, 156, 162
 sociale, 40, 66
- Illitteralismo, 43
- Incertezza, 40, 41, 61, 66, 72, 115
 conoscitiva, 41
 della realtà, 41
 di azione, 41
 storica, 41
- Inquinamento (*Pollution*), 20-22, 103, 105-107, 141, 173
- Integrazione, 80, 81, 87, 88, 92, 93, 118, 119, 121, 122, 133
 come fusione, 80
 dualista, 80
 interazionistica, 80
 monista, 80
 pluralista, 80
- Intergroup education*, 84, 85
- Interventi interculturali nella scuola, 15, 89, 117, 129, 130
- Invasive species*, 20
- Knowledges*, 114-116, 160
- Limiti dell'approccio interculturale, 161, 164
- Mediazione, 101, 113-115, 117, 144, 151-160, 165
 e differenze culturali, 155
 interculturale, 149, 151, 155, 157, 158, 170
- Metacultura, 94
- Metodologia, 16, 67, 74, 104, 114, 124, 125, 142, 143, 173
 didattica, 128
 e scambi interculturali, 125
- Migrazione italiana, 25, 89
- Misanthropia, 13
- Modernità liquida, 22, 33, 34, 58, 78, 107
- Multicultura, 94, 96-98

- Multicultural education*, 83, 87
- Multiculturalismo, 13, 79, 87-89, 96, 161
- Neoliberalismo, 12, 14, 37-39, 43, 58, 66, 99, 103, 104, 124, 140, 147, 170, 173
- New economy, 17
- Nowist culture*, 11
- Opportunità dell'approccio interculturale, 14, 82, 98, 144, 161, 162
- Ordo*, ordine, 61, 65, 69
 contenuti e fini, 63
 crisi dell', 63
 e alunno, 63
 e cristianesimo, 62
 e insegnante-educatore, 63
 e mondo moderno, 62
 visione cosmica, 61
- Organicismo, 97
- Overharvesting*, 20
- Pacific Trash Vortex*, 21
- Pedagogia
 ambiente della, 56
 contenuti della, 50, 61, 63
 del selvaggio, 65
 fine della, 49, 63
 interculturale, 14, 15, 82, 84, 89, 94, 98-101, 109, 110, 112, 117, 120, 129, 147, 159, 164, 166, 173
 metodo della, 51
 mezzi educativi della, 53
- Pédagogie d'accueil*, 109
- Personalismo pedagogico, 72, 74-76
- Population*, 20
- Rabbia, 149-151, 165, 170
 costruttiva, 151
 gestione della, 149, 151, 165, 171
 passiva, 151
- Rapporto di potere, 103, 110, 173
- Rapporto educatore-educando, 15, 49, 54, 74
- Rivoluzioni informatiche, 17
- Scuola multicolore e multiculturale, 27, 122, 127, 129, 131, 135
- Scuole multiculturali, 120, 125, 129
- Segregazione, 78, 79, 81, 97, 99, 133, 166
- Sentimenti, 36, 43, 44, 54, 56, 61, 65, 100, 131, 145, 146, 161, 163
- Skills*, 115-117, 160
- Società
 aperta, 19
 globale, 19, 69, 139
 liquida, 11
- Sostegno dell'identità, 135
- Terra dei fuochi, 21
- Transcultura, 94, 98, 156, 161
- Ubuntu*, 166
- Universalismo, 79, 92, 94, 98, 156, 157, 173
- Vissuti, 36, 125, 131
- Xenofilia, 136, 164, 165