

UNICAL Università della Calabria

Dottorato in

Modelli di formazione, analisi teorica e comparazione

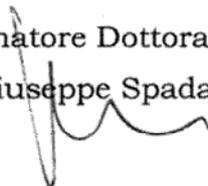
Ciclo XX

PROGETTO di RICERCA:

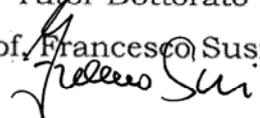
**L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE
PER UNA CITTADINANZA RESPONSABILE**

Settore disciplinare di afferenza: M-PED/01 Pedagogia Generale e
Pedagogia Sociale

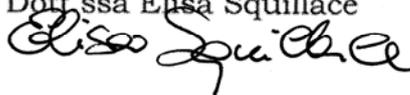
Coordinatore Dottorato
Prof. Giuseppe Spadafora



Tutor Dottorato
Prof. Francesco Susi



Dottorando
Dott.ssa Elisa Squillace



INDICE

| | |
|--|----|
| CAP. I GLOBALIZZAZIONE, MULTICULTURALITA' E CITTADINANZA | 3 |
| 1.1 GLOBALIZZAZIONE, MIGRAZIONI E CONVIVENZA CIVILE..... | 3 |
| 1.2 L'OCCIDENTE E LA QUESTIONE MULTICULTURALE..... | 11 |
| 1.3. IL PROBLEMA GIURIDICO E POLITICO DELLA CITTADINANZA..... | 20 |
| | |
| CAP. II EDUCAZIONE INTERCULTURALE E PROSPETTIVE DEMOCRATICHE | 28 |
| 2.1. EDUCAZIONE POLITICA E CITTADINANZA..... | 28 |
| 2.2. PRESUPPOSTI PEDAGOGICI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE..... | 31 |
| 2.3. DALLA FORMAZIONE DELLA PERSONA ALL'ORIZZONTE DELLA DEMOCRAZIA..... | 32 |
| | |
| CAP. III FONDAMENTI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE | 34 |
| 3.2. IL VALORE DELL'INCONTRO..... | 38 |
| 3.3. LA PROSPETTIVA DELL'INTERSOGGETTIVITÀ..... | 43 |
| | |
| CAP. IV LUOGHI E MOMENTI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE | 44 |
| 4.1. LA SCUOLA: IL LABORATORIO DELLA DEMOCRAZIA?..... | 44 |
| 4.2. I SAPERI E I VALORI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE TRA STORIA, POLITICA ED ETICA..... | 50 |
| 4.3. PENSIERO CRITICO E CITTADINANZA DEMOCRATICA: IL <i>TELOS</i> DELLA FORMAZIONE A SCUOLA..... | 54 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | 65 |
| | |
| INDICE DEI NOMI | 73 |

Cap. I

GLOBALIZZAZIONE, MULTICULTURALITA' E CITTADINANZA

1.1 *Globalizzazione, migrazioni e convivenza civile.*

L'espressione "mondo interdipendente"¹ viene utilizzata da molti studiosi per definire l'attuale situazione del mondo caratterizzata da un processo di unificazione del pianeta, conseguenza di fenomeni succedutisi nel tempo quali la conquista delle Americhe, il colonialismo e la nascita del capitalismo, la rivoluzione industriale, fenomeni tutti che hanno determinato una sempre più accentuata interdipendenza dei mercati e dei popoli. Parallelamente la stretta relazione che in vari modi si determina tra le diverse parti del mondo, dovuta allo sviluppo tecnologico, alla diffusione e alla maggiore accessibilità a larghe fasce della popolazione mondiale dei nuovi mezzi di comunicazione e di trasporto, ha portato alla nascita di un nuovo modo di sentire l'azione umana. Eventi politici, economici, sociali,

¹ Susi F., "Società multiculturale e risposte educative; l'educazione interculturale", in "Studi Emigrazione/Migration Studies", XL, n. 151, 2003, p. 455. Cfr. anche D. Santarone, *La pedagogia interculturale: contenuti e proposte*, in D. Santarone (a cura di), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma, 2006, p. 11.

culturali, ambientali, amplificati dai mezzi di comunicazione di massa hanno conseguenze tangibili e creano reazioni immediate in parti del pianeta lontane e diverse che all'istante si unificano in un'unica dimensione dell'esperienza umana. Tale fenomeno viene genericamente solitamente definito come *globalizzazione*.

Nell'immaginario collettivo la globalizzazione è spesso percepita come un fenomeno progressivo sviluppatosi linearmente nel tempo in modo quasi naturale come un passaggio da una fase di "passato" passato ad una di "futuro".

In realtà, se con globalizzazione ci si riferisce ad un fenomeno specifico degli ultimi decenni, scientificamente il concetto è tutt'altro che consolidato, anche se è entrato prepotentemente nel lessico comune e i mass media ne fanno larghissimo uso.

Si può affermare che essa sia al centro del discorso economico e politico del nostro tempo e che sia indissociabile dalla diffusione delle tecnologie informatiche e dalla diffusione della Rete. La globalizzazione è essenzialmente conseguenza del fatto che la produzione delle merci e dei servizi (sia quelle informative che quelle materiali) è sempre meno legata ad un territorio, e dipende sempre di più dalla integrazione di lavoratori lontani fisicamente tra loro.

Ma tale fenomeno non porta automaticamente ad un sistema economico integrato, né ad un superamento dei squilibri economici tra le diverse zone del pianeta. Al contrario. E' provato che negli ultimi anni la forbice tra ricchi e poveri nel mondo tende ad allargarsi. Una minoranza dell'umanità planetaria consuma l'enorme maggioranza delle risorse.

In questo scenario milioni di donne e uomini, provenienti in particolare dalle zone più povere del Sud del mondo e dell'Est europeo, sono "in cammino", cioè emigrano dai propri paesi per cercare altrove migliori condizioni di vita e di lavoro.

Si tratta di un fenomeno antichissimo che ha segnato pure la nostra storia nazionale: si calcola che tra il 1861 e il 1970 siano espatriati più di 26 milioni di italiani.

Con il termine globalizzazione - o mondializzazione, come dicono francesi per sottolineare gli aspetti non solo economici ma anche socio-politici - si fa riferimento, in termini generali, ai processi di accresciuta interdipendenza economica, sociale, politica e culturale tra le diverse aree del pianeta.

Secondo l'OCSE (l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico che riunisce i paesi a capitalismo avanzato insieme a paesi a capitalismo periferico quali, ad esempio, il Messico e la Turchia), la globalizzazione è "quel processo mediante il quale i mercati e la produzione nei diversi paesi diventano sempre più interdipendenti, in corrispondenza alla dinamica degli scambi di beni e servizi e ai movimenti di capitali e di tecnologie"².

Tale definizione, tuttavia, se da un lato fotografa la realtà del mondo contemporaneo, dall'altro, però, rischia di risultare troppo generica e

² Dal Bosco E., Pugliese E., *La globalizzazione dell'economia e delle dinamiche dei flussi migratori verso l'Italia*, Unità didattica del Corso di Perfezionamento a distanza in "Educazione Interculturale", Università degli Studi Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, Roma, 1998, p. 29.

incapace di individuare le concrete dinamiche storiche, le contraddizioni e i conflitti che hanno generato gli odierni processi di globalizzazione e che ne caratterizzano i gli esiti.

Sarebbe quindi utile, in primo luogo, ricordare che si tratta di un fenomeno solo in parte inedito nella storia umana. A.Sen sostiene, infatti, che processi di globalizzazione sono in corso da almeno un millennio³. Quello attuale, quindi, è solamente uno stadio avanzato di un processo che data da lungo tempo (secoli) e che negli ultimi decenni ha conosciuto solamente una vistosa accelerazione.

Anche secondo lo storico marxista dell'economia I.Wallerstein il *sistema-mondo* (così egli definisce la globalizzazione) è una realtà che risale alla conquista dell'America e si afferma compiutamente attraverso una serie di tappe storiche, quali la tratta degli schiavi, l'espansione coloniale, la rivoluzione industriale, la nascita del capitalismo, l'imperialismo⁴.

Ma già a metà dell'Ottocento K.Marx e F.Engels, analizzando lo sviluppo storico della borghesia, avevano individuato nell'unificazione planetaria uno dei caratteri costitutivi del capitalismo nascente.

Dal 1500 il rapporto tra Europa (culla del capitalismo), prima, e Stati Uniti, poi, e il resto del mondo diviene, per usare un termine caro ai sociologi, un rapporto asimmetrico, una relazione di dominio nei confronti della maggioranza dei popoli della Terra, che ha consentito al capitalismo di presentarsi, fino ad oggi, come l'unico modello possibile di organizzazione socio-economica.

³ Cfr. Sen A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano, 2002.

⁴ Cfr. Wallerstein I., *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Il Mulino, Bologna, 1982.

Come ha scritto lo storico liberale A. Toynbee nel 1952: Nell'incontro tra mondo e Occidente, in corso ormai da quattro o cinque secoli, la parte che ha vissuto un'esperienza significativa è stata finora il resto del mondo non l'Occidente. Non è stato l'Occidente a esser colpito dal mondo; è il mondo che è rimasto colpito - e duramente colpito - dall'Occidente (...).

L'occidentale che voglia affrontare quest'argomento dovrà provare, per qualche minuto, a uscire dalla nativa pelle occidentale e guardare l'incontro fra mondo e Occidente con gli occhi dell'umanità non occidentale, che costituisce la grande maggioranza. Per quanto diversi possano essere gli uni dagli altri i popoli non occidentali in fatto di razza, lingua, civiltà e religione, se un occidentale chiederà loro che opinione abbiano sull'Occidente ne riceverà sempre la stessa risposta: russi, musulmani, indù cinesi, giapponesi e tutti gli altri saranno in ciò perfettamente concordi.

L'Occidente, essi diranno, è stato l'aggressore capitale dei tempi moderni. E Ciascuno gli potrà rinfacciare la propria esperienza di tale aggressione”⁵.

Secondo S.Huntington, la globalizzazione rappresenta un momento di scontro di civiltà (non di stati) come massima espressione di identità di vaste porzioni di umanità⁶. In questa visione, l'egemonia occidentale (anche in termini religiosi) verrebbe a confrontarsi con altre civiltà emergenti (ad es. quella islamica) con esiti del tutto sfavorevoli.

⁵ Toynbee A., *Il mondo e l'Occidente*, Sellerio, Palermo, 1992, pp. 11-12.

⁶ Huntington S.P., *The Clash of Civilizations?*, *Foreign Affairs*, vol. 72, n.3, Summer, pp. 22-49, 1993.

Da tale incontro/scontro di civiltà nasce, inoltre, la consapevolezza della coscienza del mondo come "un tutto" e tale consapevolezza agevola l'interdipendenza e l'integrazione sociale. In questa visione della globalizzazione come ambito unitario grande importanza rivestono i meccanismi culturali di integrazione⁷. La globalizzazione, difatti, comprime lo spazio-tempo e sopprime le rigidità tra le culture, favorendo la diversità. Nonostante ciò, quello che sarebbe un logico corollario del processo di globalizzazione, diviene - sotto forma di problema migratorio - uno dei suoi più problematici effetti collaterali.

Gli aumentati spazi offerti alla cooperazione internazionale e le difficoltà in cui si trova l'agire solidaristico sollevate dalla questione migratoria, ci inducono ad un'ultima riflessione circa un'ulteriore ambivalenza del concetto. Mentre l'agire solidaristico e cooperativo fa riferimento ad una visione di "un mondo" che ha radici anche nel passato (l'internazionalismo, il genere umano), la globalizzazione economica ed in generale la sua versione ideologica attuale hanno al centro il concetto di competizione e competitività, come strategia di sopravvivenza e predominio in un contesto di base aggressivo ed anomico.

Ad un'analisi più ravvicinata si scopre che in questo inizio del secolo XXI la gran parte della produzione e dei consumi è circoscritta in aree ristrette del pianeta, cioè il Nord America (Stati Uniti e Canada), l'Europa occidentale. Il Giappone, L'Australia e la Nuova Zelanda, a cui vanno aggiunti alcuni paesi di nuova industrializzazione (le cosiddette Tigri Asiatiche), determinate aree produttive di grandi paesi del Sud del mondo

⁷ Robertson R., *Globalization. Social Theory and Global Culture*, Sage, London, 1992.

(ad es.: Brasile, Sudafrica, Nigeria) e le economie competitive di India e Cina.

La distribuzione della ricchezza e della miseria disegna oggi delle mappe diverse da quelle del passato. La virtualizzazione si diffonde secondo un disegno a macchia di leopardo, e non segue il rigido confine Nord Sud.

“Si stima che agli inizi degli anni novanta, ci fossero circa 37.000 Imn (“Imprese multinazionali”, *ndr*) che controllavano circa 170.000 organizzazioni collegate (...). Di queste, 24.000 (circa il 70%) avevano la loro casa madre in uno dei quattordici paesi maggiormente sviluppati dell’OCSE. Il 90% delle sedi delle Imn erano nel mondo sviluppato”. Di conseguenza “nell’ambito dell’economia internazionale contemporanea , le relazioni importanti sono e rimangono quelle tra le economie dei paesi più sviluppati, in particolare di quelli che fanno parte dell’Ocse (..). Le economie del Gruppo dei Cinque, (G5) (Stati Uniti, Giappone, Gran Bretagna, Francia, Germania, *ndr*) erano responsabili di circa il 70% degli investimenti diretti esteri”.⁸

Queste cifre ricordano che gran parte del pianeta è escluso dal mercato mondiale, o meglio, ne è spettatore passivo, se è vero che quello stesso “mercato” utilizza le risorse naturali e umane della parte esclusa a proprio vantaggio.

I paesi più poveri sono quelli in cui la scolarizzazione è più bassa, e di conseguenza le competenze per un uso appropriato delle tecnologie telematiche rimangono una risorsa rara.

⁷ Hirst P., Thompson G., *La globalizzazione dell’economia*, Editori riuniti, Roma, 1997, pp. 72 e 258.

Quasi un miliardo di persone entreranno nel 21 secolo incapaci di leggere un libro o di scrivere la propria firma, tanto meno di usare un computer o di capire un semplice modulo. Continueranno a vivere tra malattie e miseria, in condizioni peggiori di chi, invece, sa leggere e scrivere.

Sono gli analfabeti funzionali del mondo, e il loro numero è in aumento. I dati parlano di oltre 130 milioni di bambini in età scolare, 73 milioni dei quali bambine, che stanno crescendo nei paesi in via di sviluppo senza poter accedere all'istruzione di base. Altri milioni languono in scuole scadenti, dove si impara assai poco.

Molti paesi non hanno ancora inserito l'educazione tra le loro priorità. Tutto questo è contenuto nel rapporto annuale che il Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia, cioè l'Unicef, stila ogni anno per fare il punto della situazione sui paesi del Terzo Mondo.

Parlare di nuove tecnologie applicate all'insegnamento in questi paesi fa parte ancora dell'utopia. Ciò nonostante l'utilizzo dei nuovi mezzi di comunicazione può, in alcuni casi, ridurre i costi di gestione di queste grandi organizzazioni.

Il problema decisivo è dunque quello della formazione, strumento necessario a “costruire una comunità politica di uomini coscienti della forza della loro ragione, del peso della loro parola, della serietà dei loro atti per scegliere, liberamente, l'austerità, capace di garantire la loro vitalità”⁹. Purtroppo però i paesi più poveri sono anche quelli in cui i livelli di scolarizzazione rimangono più bassi.

⁹ Illich I., *La convivialità*, Mondadori, Milano, 1978.

1.2. L'Occidente e la questione multiculturale.

Il gigantesco mescolamento di popoli e culture, determinato dai processi di globalizzazione, ha provocato la diffusione di società composite, in cui convivono gruppi umani di diversa provenienza e nelle quali si cerca faticosamente di trovare un equilibrio tra la condivisione di valori comuni e le diverse appartenenze socio-culturali.

Nell'epoca della globalizzazione l'immigrazione ha assunto un carattere di "normalità", di costante storica e non più di "fenomeno", come in passato quando si configurava come un'ondata in risposta a particolari situazioni dei paesi di origine.

Globalizzazione migrazioni sono fenomeni strettamente legati, il mercato globale ha generato anche il mercato globale del lavoro che comporta lo spostamento libero e flessibile di persone da un paese all'altro.

Oltre ai paesi di antica immigrazione – quali Stati Uniti, Canada, Brasile, Argentina, Gran Bretagna, Francia, Germania, Australia, solo per citarne alcuni: ma ricordiamo che oggi gran parte delle migrazioni avviene tra i paesi del Sud del mondo – anche l'Italia è interessata ormai da un trentennio dalla presenza di persone provenienti da diverse aree del pianeta. Il carattere storicamente multiculturale dell'Italia - si pensi alla pluralità di popoli e culture che hanno segnato la storia della penisola, etruschi, fenici, greci, romani, italici arabi, normanni, longobardi, francesi, spagnoli - è oggi quanto mai visibile in virtù dei processi migratori dal Sud del mondo e dall'Est europeo.

La presenza in Italia di uomini e donne stranieri sta lentamente modificando aspetti centrali della vita quotidiana: nel mondo del lavoro, nel confronto tra le fedi religiose, nei gusti e nei consumi, nel sistema dei media, nella scuola, ecc.

Si tratta, tuttavia, di un fenomeno non nuovo che ebbe inizio negli anni Settanta del 1800 e che vide tra i popoli protagonisti proprio gli italiani.

Si calcola che nell'arco di cento anni, dal 1876 al 1976, siano emigrati all'estero 27 milioni di italiani, i quali partirono dall'Italia per sfuggire a condizioni di vita penose e che per realizzare le proprie speranze dovettero piegarsi a umiliazioni devastanti rinunciando, a volte, alla propria dignità. Oggi si stima vivono nel mondo circa sessanta milioni di italiani e discendenti di italiani.

Questa vicenda non ha purtroppo lasciato traccia significativa nella memoria collettiva, di conseguenza, nel nostro Paese esiste una contrapposizione di orientamenti riguardo il fenomeno dell'immigrazione, un fenomeno molto complesso che "non crea nuovi problemi" piuttosto evidenzia quelli già esistenti¹⁰.

Secondo alcuni studiosi la presenza di un elevato numero di immigrati ha l'effetto di enfatizzare le carenze del sistema sociale del Paese d'accoglienza, ciò comporta un atteggiamento ostile da parte degli autoctoni verso gli stranieri ritenuti causa aggravante delle loro già precarie condizioni sociali.

¹⁰ Cfr Susi F., *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma, 1995, pp. 16-17.

La convivenza civile tra autoctoni ed immigrati diventa impossibile, se non supportata da una politica di “integrazione” che si accompagni ad interventi in campo formativo, indirizzati sì agli stranieri, ma anche ai cittadini del Paese ospite.

L’incapacità della nostra società di accogliere i nuovi venuti e la paura che ne consegue sono dovute in gran parte alla disinformazione diffusa sul fenomeno dell’immigrazione e delle sue specifiche caratteristiche. I mezzi di comunicazione di massa contribuiscono a disinformare gli autoctoni che si lasciano prendere da generalizzazioni, banalizzazioni e distorsioni dei fenomeni migratori.

L’elemento che caratterizza l’ampia dinamica dei flussi migratori mondiali è dato, invece, dall’eterogeneità delle motivazioni, dovuta alle diversità di provenienza, di ceto sociale, di livello culturale e di motivazioni alla partenza.

Le motivazioni che alla base delle attuali migrazioni sono varie e comprendono una molteplicità di fattori tra i quali si possono individuare ragioni politiche, economiche o socio-demografiche che acquistano differente rilevanza a seconda del contesto geografico di provenienza degli immigrati.

La caduta del muro di Berlino e la conseguente dissoluzione del blocco comunista ha portato alla frantumazione dei paesi dell’Est europeo favorendo il movimento di ingenti flussi migratori verso i paesi occidentali economicamente più avanzati e culturalmente più liberi.

I flussi migratori Nord-Sud riguardano, invece, l'esodo dovuto a problemi economici e politici di migliaia di persone dai paesi africani verso il Nord Europa.

Il persistente divario tra Nord e Sud del Mondo, tra Paesi industrializzati e Paesi non industrializzati, costituisce la genesi delle condizioni di disuguaglianza che sono la principale causa dell'emigrazione. Tali disuguaglianze economiche si riflettono, inoltre, in modo particolarmente incisivo sulla condizione di vita delle categorie sociali più deboli ed emarginate, quali le donne e i bambini. In particolar modo, nei paesi a prevalente economia agricola si è registrata una duplicità di flussi migratori, dapprima dalla campagna verso le realtà urbane (con la nascita dei quartieri sub-urbani, spesso in condizioni estremamente disagiate) e successivamente, stante proprio all'impossibilità di sopravvivenza nelle realtà cittadine che non garantiscono una vita dignitosa, verso i paesi più ricchi, con la speranza di un miglioramento delle proprie condizioni di vita. Gli immigrati rappresentano, quindi, una componente radicata della nostra società, in conseguenza di quel processo definito catena migratoria, per cui all'immigrazione maschile iniziale ha fatto seguito l'immigrazione di nuclei familiari, donne e bambini attraverso ricongiungimenti. Difficilmente, però, si riesce ad identificare gli stranieri che vengono frequentemente considerati come una massa omogenea e indefinita, anziché come soggetti distinti, come individui portatori di una propria identità specifica. Non va dimenticato che, però, che l'identità dell'immigrato è costretta ad attraversare un processo di trasformazione.

Lo sfasamento socio-psicologico determinato sia dal sapersi estranei, “altri”, nella società, sia dalle frustrazioni inevitabilmente conseguenti alla condizione di “diversità”, è l’elemento di maggiore rilevanza nella condizione degli immigrati.

Diventa un’esigenza primaria, quindi la ricerca di altri soggetti in situazione simile, culturalmente omogenei, proprio al fine precipuo di ovviare all’isolamento culturale e sociale degli immigrati.

L’immigrato di “ieri” sentiva maggiormente l’esigenza di integrarsi nel paese d’arrivo; oggi, invece, l’immigrato tende a mantenere le proprie radici, rivendica la propria identità e la propria appartenenza culturale. L’immigrato tende, oggi, a vivere una doppia identità, quella del paese d’origine e quella del paese d’accoglienza.

Il distacco fisico, affettivo ed emotivo dal luogo di nascita e origine e la nostalgia che ne consegue crea una maggiore estraneità rispetto al luogo di arrivo e una maggiore difficoltà nel processo di inserimento.

Multiculturalità è un termine descrittivo che descrive una situazione in cui su uno stesso territorio nazionale co-esistono diversi gruppi appartenenti a culture differenti. Il multiculturalismo non viene usato esclusivamente come categoria analitica, ma rappresenta un “concetto programmatico”, una politica, un modello adottato da diversi paesi per gestire la presenza di più gruppi umani su uno stesso territorio¹¹. Secondo tale prospettiva le culture co-esistenti si collocano tutte su uno stesso piano, il rischio che si corre è quello di costituire una società

¹¹ O. Filtzinger (a cura di O.Filtzinger e C. Sirna), *Migrazione e società multiculturali*, Edizioni Junior, 1997, Bergamo, pag. 145.

formata da isole separate l'una dall'altra, per cui l'individuo appartenente ad una di esse si trova nell'impossibilità di comunicare con un altro inserito in un'altra isola.

Un ulteriore rischio del multiculturalismo è quello di tralasciare il valore proprio e centrale della persona in quanto tale. E' la persona che liberamente sceglie di appartenere ad una comunità e non il fatto di nascere in un gruppo a determinare la sua appartenenza.

L'immigrato che arriva in Occidente deve stabilire un patto con il paese che l'accoglie che consiste nell'accettare la Costituzione, il Patto Costituzionale, la democrazia come regolamentazione non violenta del conflitto.

La nuova realtà multietnica e multiculturale pone problemi di ordine economico-sociale, culturale, formativo e di sicurezza.

Conoscere tali problemi e adoperarsi per il superamento di atteggiamenti di chiusura e di intolleranza è un compito emergente che i governi europei sono chiamati ad affrontare attraverso innovative politiche di integrazione che escludano comportamenti assimilatori o ghettizzanti nei confronti degli immigrati.

L'accettazione della differenza in una società multiculturale implica una ridefinizione dei diritti volta a conciliare il riconoscimento giuridico dell'altrui tradizione con l'esigenza di garantire i valori comunemente riconosciuti e normativamente regolati dalla società.

Il multiculturalismo, in questa prospettiva, non vuole essere la semplice fotografia dell'esistente, la registrazione statica di identità fisse e non comunicanti. Esso, al contrario, vorrebbe suggerire una prospettiva di

interazione dinamica tra comunità differenti, una interazione che assume i caratteri dialettici dell'interculturalità, in cui il conflitto non assuma il carattere distruttivo del razzismo e la coesistenza possa trasformarsi in un intreccio positivo tra soggetti diversi capaci di realizzare una più aperta cittadinanza planetaria.

Sul versante pedagogico va poi sottolineata una domanda che sta lentamente e profondamente modificando la scuola italiana, ormai frequentata da più di 500.000 allievi stranieri, su una popolazione immigrata che supera 3.000.000 di unità¹². La domanda, che proviene da insegnanti, educatori, ricercatori, pedagogisti, uomini politici, concerne l'asse pedagogico su cui fondare un'offerta educativa in un mondo sempre più interdipendente, multietnico e multiculturale.

Che cosa viene concretamente modificato, nel quadro delle relazioni educative, dalla presenza di bambini/e, ragazzi/e nelle aule scolastiche?

Come cambia il processo di insegnamento/apprendimento di fronte ai giovani che parlano lingue diverse, con storie personali e collettive – individuali, familiari, comunitarie – legate, più o meno direttamente a seconda che si tratti di immigrati di prima o di seconda generazione, a paesi diversi dal nostro?

Come si modificano i comportamenti, o saperi, gli abiti cognitivi, le percezioni degli allievi, dei genitori e dei docenti italiani?

Si tratta di domande fondamentali alle quali sono state date risposte diverse, molto spesso, partendo da concrete realtà educative e cercando

¹² Per una ricognizione aggiornata dei dati statistici cfr. Caritas di Roma, Dossier Statistico sull'Immigrazione 2006, Idos, Roma, 2006. Per quanto concerne il numero di allievi stranieri e il loro successo scolastico cfr. il sito del Ministero dell'Istruzione, www.istruzione.it.

quasi sempre di tenere insieme le finalità laiche e critiche della scuola italiana secondo l'orizzonte della Costituzione repubblicana o le più disparate appartenenze nazionali, culturali, sociali degli allievi immigrati. Cercando in altre parole, un civile equilibrio tra condivisione di valori e valorizzazione delle diversità, nel tentativo difficile e spesso conflittuale di proporre, da parte dei docenti più sensibili, una sorta di "pedagogia universalista della differenza"¹³, che includa senza omologare, che consegua l'uguaglianza degli esiti dell'apprendimento cercando di sacrificare il meno possibile le individualità. E' quello che A.Gramsci chiamava "il conformismo dinamico", in cui lo Stato cerca di conformare le nuove generazioni a determinati valori, comportamenti e saperi, un conformismo necessario per consentire la crescita autonoma dei soggetti.

"In questo nuovo mondo i conflitti più profondi, laceranti e pericolosi non saranno quelli tra classi sociali, tra ricchi e poveri o tra gruppi caratterizzati in senso economico, bensì tra gruppi appartenenti ad identità culturali diverse".

Huntington, *Lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano, 2000.

¹³ Riprendiamo questa definizione dal testo di Marramao G., *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003, che propone una "politica universalista della differenza".

Si avverte la necessità di una visione interculturale volta a demolire ogni occidentalismo ed eurocentrismo che sacrificano altre visioni della vita ormai svanite e sconosciute agli stessi rappresentanti delle comunità straniere. Gli immigrati, spesso, sono all'oscuro di tradizioni, forme d'arte, filosofie del loro paese natio.

1.3. Il problema giuridico e politico della cittadinanza.

Il concetto di cittadinanza appare un concetto ambiguo, polisemico, sfuggente, complesso e storicamente mutato attraverso il quale si cerca oggi di dare risposta a molteplici questioni poste dalle società contemporanee.

Marshall T.H. definisce il concetto di cittadinanza come “uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità”¹⁴.

L'accesso alla cittadinanza ed il conseguente riconoscimento dello status di cittadino/a, da questione strettamente tecnico-giuridica, è divenuto un problema di ordine politico-culturale, soprattutto in seguito alla crescente mobilità umana degli ultimi decenni ed alla dimensione strutturale del fenomeno migratorio, anche nel nostro paese.

L'istituto della cittadinanza è, infatti, metafora e paradigma dell'inserimento dei migranti nello spazio europeo e nel territorio italiano.

Tocca ambiti di natura giuridico-costituzionale e interroga sulla definizione delle politiche migratorie e sui percorsi di inserimento della popolazione migrante, nonché sulla qualità della democrazia nel nostro paese e sul rapporto tra identità, appartenenza e dimensione statale.

¹⁴ Marshall T.H., *Citizenship and social class*, in Marshall T.H., Bottomore T., *Citizenship and socialclass*, London, Pluto Press, (trad. it *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza 2002), p. 18.

La cittadinanza, dal punto di vista giuridico, definisce l'appartenenza dell'individuo allo Stato e lo status di "cittadino" è utilizzato in opposizione dicotomica al termine "straniero".

L'idea di cittadinanza, costituita, sul modello di integrazione nazionale settecentesco, da unità di "territorio, origine, costumi e lingua", nasce per garantire alla totalità dei membri della collettività l'acquisizione di diritti civili, sociali e politici.

Se la cittadinanza moderna si è giuridicamente e socialmente definita su un modello di appartenenza etno-nazionale, basato sul legame di sangue e sulla presunta prossimità di stile di vita e di coscienza sociale dei membri dello stato nazione, con l'arrivo di popolazioni immigrate, essa rischia di divenire strumento di esclusione e di privilegio.

Il diritto di acquisizione di cittadinanza per sangue perpetua, inoltre, una logica di inclusione differenziale dei soggetti, a partire dalla loro appartenenza nazionale e dalla loro condizione socio-economica.

La questione della cittadinanza è di estrema importanza, infatti, riflettendo sulla situazione legislativa italiana ci accorgiamo che a confronto con altri paesi europei rimane ancora indietro.

L'acquisizione della cittadinanza è regolata, in Italia, dalla legge n. 91/'92 e dai D.P.R. n. 572/'93 e n. 362/'94.

In Italia bisogna aspettare 10 anni (4 anni se si tratta di un cittadino di uno Stato membro della Comunità europea) di regolare residenza prima di poter chiedere la cittadinanza. Inoltre, nascere in Italia non significa poter ottenere automaticamente la cittadinanza, bisogna aspettare di aver compiuto i 18 anni per poter chiedere di diventare cittadini italiani;

nell'attesa si può rimanere in Italia con il permesso di soggiorno per motivi di studio o di lavoro. Dopo la richiesta è prevista dalla legge una risposta entro due anni, in realtà molto spesso non sono sufficienti neanche quattro anni.

La normativa che regola le modalità di acquisizione della cittadinanza italiana si basa fundamentalmente su tre assi:

1. l'attribuzione automatica (per nascita, per adozione, trasmissione);
2. il beneficio di legge (per gli stranieri e gli apolidi);
3. la naturalizzazione.

La legislazione vigente in tema di immigrazione (cosiddetta legge Bossi-Fini) non appare adeguata al contesto in cui è applicata, in quanto risulta limitativa per l'accesso ed il riconoscimento al diritto alla cittadinanza¹⁵ e si basa su un concetto di "cittadino" troppo arretrato, ancorato alla logica dell'appartenenza (nazionale, di sangue, di prossimità culturale e valoriale).

Il dibattito italiano attuale, in ambito scientifico e politico-istituzionale, ridefinisce il fondamento epistemologico della cittadinanza moderna, basato ancora sullo jus sanguinis (diritto di sangue), prendendo atto dei recenti processi politici che hanno interessato l'Europa e della crescente mobilità umana.

Cittadinanza e nazionalità non sono più necessariamente coincidenti nella realtà di un Europa multietnica e multiculturale. La nazionalità, di conseguenza, non è più il criterio esclusivo di attribuzioni di diritti. Sempre di più è il concetto di residenza a svolgere questo ruolo. Dai diritti

¹⁵ Nel 2003 sono oltre 11mila i casi di acquisizione di cittadinanza in Italia, mentre nel 2004 non hanno superato i 10mila.

dei clandestini, sino ai diritti di accesso alla nazionalità, passando per i diritti sociali, sindacali, culturali e politici.

Molti dei diritti che sino a ieri erano considerati come politici, sono oggi, in democrazia, riconosciuti anche ai residenti stranieri: diritto di associazione, di espressione, di manifestazione, di organizzarsi in sindacato, ecc.

Il legame nazionalità-cittadinanza appare, però, ancora talmente "naturale" che, assai spesso, le due parole, cittadinanza/nazionalità, sono impiegate indifferentemente. Tuttavia esse non rispondono affatto alla stessa domanda.

La nazionalità risponde alla domanda "Noi chi siamo?" e le risposte sono molteplici perché le appartenenze sono diverse: nazionalità, ma anche situazione familiare, professione, religione, sesso, e un po' cittadinanza. Non si tratta di negare i legami che uniscono le persone di una stessa cittadinanza, anche se questi legami fanno spesso riferimento a degli antenati comuni, spiegando l'attaccamento al diritto di sangue. Questa storia, mitica a livello nazionale, lo è ancor più a livello europeo.

Non c'è un popolo europeo, c'è una diversità di popoli, di culture, di religioni.

La cittadinanza risponde alla domanda "Come costruire un avvenire comune nella diversità?" Il cittadino è colui che prende in mano la propria situazione nel rispetto del bene comune e, in democrazia, senza esclusioni.

Il concetto di cittadinanza acquisisce un valore polisemico e rispecchia la complessità delle relazioni tra Stati, nazioni e individui, tra individui e terre di origine e di emigrazione.

Il tema delle migrazioni evoca, infatti, la natura e la critica delle stesse regole dello stato di diritto, che designano un sistema di garanzie non inclusivo dei soggetti migranti, innanzitutto perché fondato sulla concezione della sovranità nazionale, contenitore troppo angusto per la ricerca di una cittadinanza cosmopolita che oltrepassi il discrimine della frontiera ed allarghi l'universalismo della cittadinanza stessa oltre le differenze nazionali, riconoscendo la legittimità della loro particolarità (Kymlica, 1997)¹⁶.

Nella crisi dell'idea di cittadinanza moderna, il nuovo modello di cittadinanza post-nazionale sarebbe il risultato dell'intreccio tra diritto comune dei popoli (*jus gentium*), i diritti fondamentali individuali (i diritti dell'uomo) e quelli civili, politici e sociali¹⁷. Permetterebbe, pertanto, sul piano internazionale, di fornire un diritto comune esterno agli Stati e allo stesso tempo un diritto dei popoli interno alla comunità sopranazionale (Ferry, 2000)¹⁸.

Le modalità in cui si riconosce la cittadinanza rispecchiano la concezione che uno Stato ha di sé, del proprio corpo sociale e giuridico, del rapporto con l'individuo ed il cittadino, della coesione sociale e della collettività.

¹⁶ Kymlica W., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna, 1999.

¹⁷ Cfr. Ciccarelli R., *Cittadinanza*, in *Lessico di biopolitica*, Manifestolibri, Roma, 2006.

¹⁸ Ferry J.M., *La question de l'état européen*, Gallimard, Paris, 2000.

E' inoltre un indicatore anche del livello di integrazione dei cittadini stranieri nel nostro paese ed è strettamente connessa ai processi di partecipazione degli stessi alla vita politica e civile (in primis, il diritto di voto e la possibilità di decidere sul proprio territorio di residenza).

La realtà, ormai strutturale, multiculturale e multi-etnica, delle nostre società impone, infatti, la capacità di costruire nuovi percorsi di cittadinanza in uno spazio comune condiviso da persone con orizzonti culturali e valoriali differenti, con storie di vita e progetti diversificati. Cittadini "invisibili" vivono nei nostri territori; "residenti non cittadini" che richiedono una riflessione seria alle nostre società sulla capacità di includere chi "semplicemente" vi abita, sul riconoscimento di percorsi sociali e culturali specifici.

Il superamento della cittadinanza "per sangue e censo" in direzione della "cittadinanza di residenza"¹⁹ (definita giuridicamente come jus soli e già sperimentata in Francia ed in Germania) aiuterebbe a considerare la cittadinanza oltre la codificazione giuridica, tenendo conto dell'insieme di domande e di pratiche (veri elementi di costituzione materiale) che interrogano il profilo istituzionale e la nostra società (Mezzadra, 2004)²⁰.

Nei paesi democratici tutte le persone hanno dei diritti che le rendono, in qualche modo, dei cittadini: diritti sociali, culturali, sindacali, ma, nella quasi totalità dei casi, la cittadinanza politica è riservata ai membri della nazione.

¹⁹ Sono di questi giorni le dichiarazioni del neo Ministro della Solidarietà sociale P. Ferrero sulla volontà di introdurre in Italia la "cittadinanza di residenza".

²⁰ Mezzadra S., *Cittadinanza in movimento*, in Russo Spena M. (a cura di), *Oriente e occidente: scontro fra civiltà?* Aracne editrice, Roma, 2004.

La cittadinanza dell'UE è stata istituita dal Trattato di Maastricht: "È cittadino dell'UE ogni cittadino di uno Stato membro" (art. 8-1). Il Trattato enumera i diritti relativi a questa cittadinanza: "diritto di circolare e di risiedere liberamente sul territorio degli Stati membri" (art. 8A-1), "protezione da parte delle autorità diplomatiche e consolari di ognuno degli Stati membri" (art. 8C). "diritto di petizione al Parlamento europeo" e di "rivolgersi al mediatore" (art. 8D), "diritto di elettorato attivo e passivo per le elezioni municipali nello Stato membro dove egli risieda alle medesime condizioni degli originari di questo Stato" (art. 8B-1), e "alle elezioni per il Parlamento europeo" (art. 8B-2).

La cittadinanza implica una relazione con gli altri, conflittuale ma egualitaria.

Non c'è un popolo europeo, non c'è uno Stato nazionale europeo. La cittadinanza dell'UE è una cittadinanza senza stato. La diversità è costitutiva dell'UE.

Il multiculturalismo è il termine che meglio descrive lo scenario attuale, ove proliferano diverse culture, che interagiscono fra loro. Stime ufficiali contano, infatti, almeno 175 milioni di migranti nel mondo. Ovvero, milioni di persone che vivono, più o meno temporaneamente, in un contesto diverso da quello di origine. Una persona su 35 è migrante (World Migration Report, 2003).

La questione della cittadinanza in una società multiculturale rende necessario un patto capace di ridurre i conflitti identitari e risolverli in modo pacifico. Questo patto crea una nuova comunità politica, la comunità federale, che non è fondata sugli stessi presupposti che fondano

generalmente le identità nazionali. Esiste dunque una forte differenziazione tra l'identità e la cittadinanza. La cittadinanza federale è l'unica che può integrare con efficacia membri di comunità e culture che non sono all'origine del patto politico, e dare a queste comunità una rappresentanza politica efficace perché fondata sul presupposto della necessaria preservazione delle differenze. Il fatto che questo principio sia affermato da un patto tra le entità preesistenti alla formazione della Federazione e abbia come primo obiettivo quello di proteggere queste stesse comunità non rende impossibile l'applicazione di questo principio ad altre comunità, che non siano nazionali o costituite in Stato. La differenziazione tra identità e cittadinanza è l'unica via per risolvere il conflitto identitario presente nelle società multiculturali e la cittadinanza federale sembra essere oggi la forma più adatta per realizzare questa differenziazione.

Cap. II

EDUCAZIONE INTERCULTURALE E PROSPETTIVE DEMOCRATICHE

2.1. Educazione politica e cittadinanza.

L'attuale momento storico è caratterizzato da una evidente crisi del rapporto tra la politica e l'educazione che si manifesta soprattutto attraverso l'allontanamento dalla cosa pubblica da parte dei cittadini, che cittadini rischiano di non essere più, se non si riappropriano di quella dimensione partecipativa che ogni democrazia deve promuovere e sostenere. Il diritto/dovere alla cittadinanza deve trovare spazi di costruzione e di espressione: a partire dalla scuola.

L'educazione civica insegnata oggi nella scuola appare inadeguata alle esigenze di un mondo in rapida trasformazione. Basta citare soltanto alcuni dei fenomeni come la globalizzazione, l'individualismo civico, lo sviluppo del grande mercato del Mcmondo, il multiculturalismo, le reti di comunicazione che hanno mutato il volto delle nostre società. Non si tratta però, soltanto di aggiornare la scuola per affrontare queste trasformazioni.

E' necessario un patto tra la società e la scuola che permetta di rinnovare e rafforzare quel grande progetto pedagogico che è l'educazione alla cittadinanza e che si colloca oggi esattamente in questo passaggio tra il dire e il fare, in un momento di riforma della scuola (ma quando la scuola italiana non è stata in corso di riforma?) e di mutamenti sociali, tra iniziative vivaci e creative delle scuole e dibattito sulle nuove Indicazioni nazionali.

Raffaele Laporta sottolineava l'importanza e la necessità di perseguire una "democrazia educativa", di concepire il "lavoro educativo e pedagogico" come "unica autentica politica da farsi": un impegno per la formazione dell'uomo "capace di essere se stesso, non decondizionato, ma ricondizionato, a conoscersi e a valersi delle proprie forze, e ad associarsi con le altre forze, trasformando così l'educazione in politica, in costume politico" 21.

E' nel concetto di cittadinanza può trovare concretezza l'incontro tra educazione e politica: un concetto, come già precedentemente sottolineato, molto problematico, il cui contenuto è inequivocabilmente educativo, in quanto condizione non data, ma conquistata, e nel contempo politicamente connotata perché ha bisogno di essere affermata, di trovare espressione attraverso la partecipazione alla vita della comunità sociale. Educazione alla cittadinanza diventa un educare a pensare e ad agire politicamente: offrire la consapevolezza, ma anche la possibilità di

²¹ Cfr. Laporta R., Bolino G., Benadusi L., *Diritto allo studio e politica regionale*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1975.

esprimere il proprio diritto/dovere di poter incidere sulla gestione politica della società di appartenenza.

E questo deve avvenire a livello territoriale, ma anche nazionale e in una prospettiva di politica internazionale, che non può non partire dal riconoscimento in una cittadinanza europea.

2.2. Presupposti pedagogici dell'educazione interculturale.

La pedagogia interculturale riguarda sia gli stranieri che gli italiani, gli atteggiamenti degli italiani (accoglienza- rifiuto).

Rifiuto dello stereotipo "italiani brava gente"

Il concetto di pedagogia interculturale manca di una chiara definizione semantica e di una condivisa elaborazione epistemologica.

Distinzione tra pedagogia interculturale, pedagogia transculturale, pedagogia multiculturale, e pedagogia multicultural. (Portera, Pedagogia interculturale in Italia e in Europa, Vita e pensiero, Milano, 2003. p. 4)

Si avverte, negli ultimi anni, la necessità di uno studio che abbia come oggetto l'intero percorso migratorio e i suoi molteplici esiti. Come scrive Sayad: "La riduzione dell'emigrazione-immigrazione alla seconda componente del binomio è quello tipico della logica etnocentrica del paese dominante" (Sayad, 1999, p.23).

2.3. Dalla formazione della persona all'orizzonte della democrazia.

Centralità del tema della formazione all'interno del discorso pedagogico.

Gli studi sulla formazione hanno visto concretizzarsi quel ruolo interdipendente della pedagogia rispetto ad altri contesti e ad altri saperi.

Pensare la formazione significa pensarla con esplicito riferimento all'idea di soggetto che coltiviamo e di cui ipotizziamo un percorso di emancipazione e realizzazione.

L'idea di soggetto si è andata affermando nel corso dei secoli per la sua complessità di dimensioni costitutive plurime. Si può oggi affermare che ogni persona è soggettività nella sua specifica contingenza esistenziale.

La formazione è un processo che investe diverse sfere di personalità, ci si forma trasformando la propria persona (crescita e sviluppo).

Il processo formativo, infatti, interessa un soggetto che, nel corso della propria esistenza, è impegnato in un processo di realizzazione della propria umanità, realizzazione che dovrebbe passare attraverso l'espressione delle diverse dimensioni o sfere della personalità.

La pedagogia come riflessione specifica sull'educazione deve approfondire in modo radicale il nesso teoria-pratica.

La formazione è rivelatrice della complessità della persona individualizzata. Misurarsi con la complessità del soggetto significa misurarsi con il problema della personalizzazione.

Progettare la formazione unica e irripetibile della persona.

La persona nella piena realizzazione del suo potenziale umano.

Cap. III

FONDAMENTI EPISTEMOLOGICI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

3.1. Identità e differenza

Il tema dell'identità culturale è legato a due concetti fondamentali. Il primo riguarda il "concetto d'identità", che ha soprattutto un significato di ordine psicologico. L'identità si riferisce alla percezione che ogni individuo ha di se stesso, cioè della propria coscienza di esistere come persona in relazione con altri individui, con i quali forma un gruppo sociale.

Questa percezione di identità non è solo individuale. E' il riconoscimento reciproco fra l'individuo e la società. Essa comporta un aspetto soggettivo (la percezione del fatto che gli altri riconoscono l'individuo la sua identificazione e la sua continuità).

Il termine “culturale” ha, invece, un significato più tipicamente sociologico. Esso deriva dal termine “cultura”, concepito come patrimonio globale evolutivo dell’individuo e dei gruppi sociali ai quali questi appartiene. Questo patrimonio culturale è dunque formato dalle norme di condotta, dai valori, dagli usi e dal linguaggio che uniscono o diversificano i gruppi umani. Quando parliamo di identità culturale di una persona indichiamo la sua identità globale, cioè una costellazione di svariate identificazioni particolari riferite ad altrettante appartenenze culturali distinte, in processo dinamico costante.

Sulla base della definizione di identità culturale ritenuta dal progetto relativo a una “dichiarazione dei diritti culturali”, formulata dal Consiglio d’Europa e dall’UNESCO, con l’espressione “identità culturale” si può intendere “l’insieme dei riferimenti culturali per il quale una persona o un gruppo si definisce, si manifesta e desidera di essere riconosciuto; l’identità culturale implica le libertà inerenti alla dignità della persona e integra in un processo permanente la diversità culturale. Il ‘particolare e l’universale, la memoria e il progetto”.

Quando si parla di diritto alla propria identità culturale (il primo dei diritti culturali) l’identità culturale viene definita sulla base di una triplice dialettica:

1. la prima dialettica è quella della diversificazione/coesistenza.

L’identità culturale è luogo di formazione e di differenziazione in rapporto con l’altro. Una identificazione è una creazione di legami. L’identità indica un “io” che si costituisce a partire da un plurale, attraverso un movimento

di andata-ritorno, d'integrazione ma anche di rigetto. In questo senso implica una dialettica continua di diversificazione/coesione;

2. la seconda dialettica che fa parte dell'identità culturale è la dialettica particolare/universale.

L'identità è il rapporto tra il recto e il verso o il "faccia a faccia" tra il carattere personale e comunitario, tra individuo e società. La persona individuale non è isolata, la sua individualità più originale si esprime quando essa si situa "in faccia" all'altro (sia individuo o comunità). Se si afferma l'identità come un diritto alla differenza senza indicare l'altra faccia, la somiglianza, il diritto alla mia identità si trasforma in pseudo-diritto.

"l'esperienza democratica, consiste meno a giocare la carta dell'universale contro quella del singolare – e inversamente – che a vivere sulla tensione storica, quella cioè che ormai si arrischia tra il singolare e l'universale senza rinunciare all'uno o all'altro";

3. la terza dialettica che costituisce la dinamica di ogni diritto culturale (primo tra i quali il diritto alla propria identità culturale) è la dialettica del risultato/processo.

L'identità culturale non è un dato fossilizzato ma essa implica un atto permanente di identificazione che suppone nello stesso tempo la tradizione (quel patrimonio identitario che ci è stato trasmesso per nascita

o per i cicli vitali dell'uomo) e la libertà che esprime le diversità volontarie, le scelte etiche dell'uomo.

Qualsiasi identificazione di una soggettività sia esso il soggetto personale o comunitario) si fa su quanto abbiamo definito il faccia a faccia tra tradizione e libertà. Senza questo interfaccia non si può concepire il diritto all'identità.

3.2. Il valore dell'incontro.

Un aspetto decisamente attuale dell'immigrazione è la tematica dell'incontro tra culture, del diritto alla differenza culturale. Questa nozione è spesso utilizzata strumentalmente per giustificare atteggiamenti impregnati di etnocentrismo di coloro che temono la "contaminazione" della propria cultura, l'omologazione delle culture o l'indifferenziazione etnica quale perdita dell'identità nazionale. Ciò appare in netto contrasto con uno dei bisogni espressi primariamente dagli immigrati, l'inserimento. Insistere sulle differenze culturali può avere effetti di distorsione del rapporto immigrato-autoctono in quanto porterebbe a considerare gli immigrati primariamente come rappresentanti di una cultura "diversa" piuttosto che come individui in quanto tali.

Le differenze, inoltre, possono stimolare la conoscenza reciproca e la crescita culturale in momenti di incontro/confronto e non solo atteggiamenti di negativa ostilità. Merita, tuttavia, che si rifletta sulla tesi secondo cui la differenza culturale è un valore in sé (che come tale, nella sua generalità, non può non essere condivisa), soprattutto quando essa si applichi, contestualizzandosi, alla situazione degli immigrati in un paese che li accoglie.

Quando si tratta di immigrati extracomunitari, il concetto di cultura, soprattutto nella discussione che si svolge attraverso i mezzi di comunicazione, rinvia quasi naturalmente a quello di etnia, ed è per questo che oggi in Italia si parla indifferentemente di società *multietnica* e di società *multiculturale*.

Per lunghi anni è stato sostenuto, nelle forme di una vera e propria battaglia culturale, che le differenze sono frutto della storia e non della natura; e ciò si è fatto contro correnti della sociobiologia e contro il darwinismo sociale.

Ora il razzismo si appropria della tesi delle differenze come frutto del processo storico e ne rovescia il senso, utilizzandola per stabilire nuove gerarchie e non più su presupposti biologici, ma discriminando tra le differenze culturali giudicate assimilabili e quelle ritenute non assimilabili. La lotta per il riconoscimento del diritto alla differenza potrebbe avere come esito quello di una cultura di miseria e di un'esistenza di ghetto.

Soggetti appartenenti a culture diverse si differenziano per il "bagaglio culturale" posseduto, per le esperienze e per i contesti di vita, ciò che, invece, li accomuna è il fatto di essere prima di tutto soggetti, individui, persone caratterizzate per tale motivo da pensieri, idee, sentimenti, intenzioni e progetti comuni.

Nella vita di tutti i giorni non sono le culture ad incontrarsi, ma i portatori di quelle culture, uomini e donne in carne ed ossa, con le loro speranze, le loro ansie, i loro progetti, le loro convinzioni, i loro dubbi. Gli individui sono sempre inseriti in un sistema sociale, con differente posizione, con

differente capacità di reddito, con diversa forza e diversi interessi. E se, certo, hanno una cultura d'origine non è questa che principalmente e distintamente li connota, a meno che essa non sia strumentalmente utilizzata da quanti li dovrebbero “accogliere” per giustificare la loro emarginazione.

Alla paura dell'omologazione o dell'indifferenziazione etnica dovrebbe sostituirsi la convinzione che culture diverse possano e debbano convivere senza soccombere l'una all'altra nei rapporti di maggioranza-minoranza.

La differenza culturale non può essere ritenuta motivo di incompatibilità, di conseguenza non può giustificare il meccanismo dell'*assimilazione*, (come si ritiene avvenga in Francia), caratterizzato da un'integrazione a senso unico che costringe l'immigrato ad accettare i valori della società di accoglienza sopprimendo i propri.

Rinnegare la propria cultura è un prezzo troppo elevato che l'immigrato non deve essere costretto a pagare per inserirsi in un nuovo Paese sia pure l'unico modo a sua disposizione per sentirsi accettato.

Questo, ovviamente, vale per le prime generazioni di immigrati, le seconde per il solo fatto di nascere in un Paese diverso da quello dei genitori si sentiranno naturalmente appartenenti a tale Paese, il “loro” di nascita e di crescita.

Secondo Remoti andare “contro l’identità” significa comprenderne il carattere “convenzionalistico”, trattarne, cioè, non come un’essenza data e immutabile della natura umana, ma come il prodotto di scelte e opzioni culturali.

Con ciò Remoti vuol sostenere che l’identità in sé non esiste, ma esistono semplicemente diversi modi di organizzare il concetto di identità, la quale viene sempre e in qualche modo costruita e determinata, “inventata”.

“Costruire l’identità” è un’esigenza naturale dell’uomo, ricollegabile alla sua particolare struttura biologica, che ben lontano dall’immagine di base “rocciosa” e solida, risulta carente e insufficiente: tali limiti e carenze determinano i processi di elaborazione culturale, sociale e quindi anche identitaria.

La teoria dell’uomo come animale incompleto, di cui Geertz rappresenta il principale referente, riconduce immediatamente, per Remoti, alla questione dell’identità: dal momento in cui l’essere umano esce dalla sua precarietà, egli affronta il problema dell’identità, ovvero di una sua specifica e peculiare identità culturale con la quale si realizzerà un legame di dipendenza profonda.

Tale identità sarà inevitabilmente “particolare” in quanto costruita in ambienti sociali variabili nello spazio e nel tempo. La particolarità conferisce all’identità coerenza e continuità nel tempo, diventandone così condizione stessa di esistenza: ma se ciò è corretto a livello funzionale, diventa invece problematico quando il binomio particolarità e identità venga posto sul piano dell’auto-rappresentazione.

In questo senso il concetto di “identità costruita” spiega la dinamica identitaria: la costruzione dell’identità, se da una parte è un’operazione irrinunciabile poiché legata alla condizione di animale biologicamente manchevole, rimane pur sempre una finzione, una maschera, che Remotti definisce “leggera”.

Questa, per Remotti, è l’essenza dell’identità come maschera “pesante”, dell’identità contro cui dobbiamo combattere perché troppo esclusivista e assolutista: al contrario occorre accogliere modelli identitari che prevedano una qualche forma di comunicazione, di dialogo, di confronto con un’alterità positiva, a cui si riconosca un ruolo formativo fondamentale nella stessa costruzione dell’identità.

3.3. La prospettiva dell'intersoggettività.

Cap. IV

LUOGHI E MOMENTI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

4.1. La scuola: il laboratorio della democrazia?

La democrazia a scuola è innanzitutto riconoscimento e valorizzazione delle diversità presenti nei sistemi educativi.

Ciò che a noi interessa, in ambito pedagogico ed educativo è il modo in cui tutte queste diversità sono state accolte nei sistemi educativi, se e quando sono state accolte e valorizzate. Possiamo ben dire che è solo a partire dal Novecento che tutto questo avviene, in particolare con la diffusione della scuola di massa e di conseguenza con la presenza a scuola di un'utenza eterogenea, portatrice di bisogni socio-culturali e di domande educative diversi da quelli, selezionati e quantitativamente modesti, del passato.

In Italia, in particolare, tutto ciò avviene con l'introduzione della scuola media unica nel 1962, in concomitanza con le radicali trasformazioni

socio-economiche del paese (gli anni del “miracolo economico”, che porteranno ad un accresciuta domanda di istruzione). Un nuovo pubblico della formazione si affaccia nelle aule scolastiche, un pubblico costituito in gran parte dai figli dei lavoratori, fino ad allora destinati al vicolo cieco dell’avviamento professionale.

Questi nuovi e diversi soggetti sociali metteranno in crisi la cultura retorico-umanistica di una parte del ceto medio insegnante di quegli anni, il quale risponderà con la selezione e le bocciature. E’ in questi anni che nasce la scuola di Barbiana di don Milani e *Lettera a una professoressa*²², l’impegno sperimentale di maestri quali Bruno Ciari e Mario Lodi, le innovazioni didattiche di associazioni quali il Cemea (Centri per i metodi dell’educazione attiva), l’Mce (Movimento di cooperazione educativa) e tante altre.

Si comincia in questi anni a discutere di un tema che aveva appassionato educatori e pedagogisti in tante parti del mondo (Claparède, Dewey, Montessori) e che nasce dall’urgenza di docenti, capi d’istituto, uomini e donne di scuola ai diversi livelli, di misurarsi con il nuovo pubblico di allievi prodotto dalle trasformazioni di cui si parlava prima: come adeguare i processi di insegnamento/apprendimento ai nuovi e diversificati bisogni formativi indotti dalla scolarizzazione di massa.

²² Così scrivono i ragazzi di Barbiana e il loro priore a proposito dei libri di storia adottati allora: “In genere non è storia. E’ un raccontino provinciale interessato fatto dal vincitore al contadino. L’Italia centro del mondo. I vinti tutti cattivi, i vincitori tutti buoni. Si parla solo di re, di generali, di stupide guerre tra nazioni. Le sofferenze e le lotte dei lavoratori o ignorate o messe in un cantuccio. Guai a chi no piace ai generali o ai fabbricanti di armi. Nel libro che è considerato più moderno Gandhi è sbrigato in 9 righe. Senza un accenno al suo pensiero e tanto meno ai metodi” (Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, p.123).

Non mancavano certo riferimenti teorici e pratici. Lo psicologo ginevrino Claparède aveva proposto nei primi decenni del Novecento, la “scuola su misura”, volendo con ciò intendere una scuola pensata per offrire ad ogni allievo un percorso di studi individualizzato , appunto “su misura” come un abito che indossa. Egli proponeva il superamento del gruppo classe come entità chiusa, un curriculum comune ed un curriculum che oggi chiameremo “elettivo”, scelto cioè dai singoli allievi sulla base delle loro attitudini e dei loro interessi²³.

E’ interessante notare che il concetto di “attitudine” verrà ripreso e sviluppato nel corso degli anni Ottanta del Novecento da Gardner H., il quale, con la sua teoria delle intelligenze multiple (linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale) offre un prezioso contributo scientifico per un intervento educativo capace di valorizzare le diversità individuali degli allievi²⁴.

Un altro autore che ha riflettuto e sperimentato sul rapporto tra soggetto e istruzione è stato Dewey J.. Il filosofo e pedagogo statunitense sostiene la necessità di spostare il centro di gravità dei processi di insegnamento/apprendimento dal maestro all’allievo, e parla, per questo, di una vera e propria “rivoluzione copernicana”.

²³ Cfr. Filigrasso N., *Claparède e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze, 1966.

²⁴ Cfr. Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1995.

“ Io posso compendiare così il mio pensiero: il centro di gravità è fuori del fanciullo: Esso è nel maestro, nel libro scolastico, in quel che volete e dove volete, eccetto che nell’attività immediata del ragazzo... Ora con l’educazione nuova si sta verificando lo spostamento del centro dell’astronomia dalla Terra al Sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell’educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati”²⁵.

Si tratta di mettere al centro l’allievo che apprende e, di conseguenza, di adattare l’insegnamento ai suoi bisogni, alla sua individualità. Tutto questo attraverso la capacità di suscitare “interesse” da parte del docente e tenendo in gran conto l’ “interesse” del bambino. E’ l’origine dell’attivismo pedagogico che, nonostante le reazioni del cognitivismo di Bruner J.²⁶ negli anni ’50 e ’60 del Novecento, resta - a nostro avviso - tra i lasciti maggiori del Novecento pedagogico²⁷.

²⁵ Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, pp. 26-27. Cfr. anche l’antologia curata da Borghi L., *Il mio credo pedagogico e altri scritti*, (a cura di) Borghi L., la Nuova Italia, Firenze, 1954.

²⁶ Cfr. Bruner J., *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

²⁷ A proposito di inserimento dei figli degli immigrati negli USA, “è interessante apprendere (...)che, pur tenacemente contrario all’assimilazione culturale forzata, Dewey considerava rischiosa la prospettiva di chi (...) contrapponeva alla versione conformista del *melting pot*, allora circolante, le metafore dell’orchestra (ogni gruppo rappresenterebbe uno strumento che suona e si adatta armoniosamente agli altri) e della tenda (gli Stati Uniti come protezione sotto cui si ponevano i vari gruppi): all’illustre pedagogista tali metafore sembravano evocare (e magari giustificare) una inedita forma di segregazione, nella misura in cui circoscrivevano e irrigidivano le differenze e le appartenenze culturali dei soggetti, e le rappresentavano come *il modo* per favorire la coesione delle comunità e il mantenimento delle tradizioni linguistiche, religiose, sociali praticate dalle generazioni precedenti”. (Gobbo F., *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2000, p. 23.

Non bisogna però dimenticare che la scuola disporrà di risorse di cambiamento nella misura in

cui la società stessa saprà scegliere un progetto di cittadinanza che rispecchi la sua identità culturale e politica e i suoi dinamismi interni. Quale sarà il progetto di cittadinanza che oggi il nostro paese vuole scegliere, e che potrà condurre insieme alla scuola? *Insieme* perché, come sappiamo, la scuola non è solo la traduzione di orientamenti socio-politici di una nazione, né può essere al contrario un'avanguardia isolata.

Il progetto di cittadinanza sarà un progetto "*moderno*" orientato al rafforzamento dei valori repubblicani, che ricorda a bambini e ragazzi l'identità italiana, conferma le nostre radici, spiega il patto costitutivo da cui è nata l'Italia repubblicana, oppure un progetto "*post-moderno*", rivolto al pluralismo, che tiene conto della grande varietà di culture ormai presenti in Italia, culture non solo in senso etnico (cioè presenza di immigrati), ma anche etico (presenza di culture laiche e religiose, culture di tipo liberale e di tipo solidaristico e così via)?

L'educazione civica insegnata oggi nella scuola appare inadeguata alle esigenze di un mondo in rapida trasformazione. Basta citare soltanto alcuni dei fenomeni come la globalizzazione, l'individualismo civico, lo sviluppo del grande mercato del Mcmondo, il multiculturalismo, le reti di comunicazione che hanno mutato il volto delle nostre società. Non si tratta però, soltanto di aggiornare la scuola per affrontare queste trasformazioni.

E' necessario un patto tra la società e la scuola che permetta di rinnovare e rafforzare quel grande progetto pedagogico che è l'educazione alla cittadinanza e che si colloca oggi esattamente in questo passaggio tra il dire e il fare, in un momento di riforma della scuola (ma quando la scuola italiana non è stata in corso di riforma?) e di mutamenti sociali, tra iniziative vivaci e creative delle scuole e dibattito sulle nuove Indicazioni nazionali.

4.2. I saperi e i valori dell'educazione interculturale tra storia, politica ed etica.

Il problema della presenza diffusa degli stranieri nella nostra società stimola un'attenta riflessione sul ruolo che l'educazione interculturale dovrebbe avere nel loro processo d'integrazione e nella formazione delle nuove generazioni.

L'educazione interculturale si configura come la prospettiva attraverso cui il formatore può operare per facilitare "l'incontro" tra culture diverse nei processi formativi, nella realtà sociale e in ogni ambito formativo.

L'importanza della comunicazione si riscontra in qualsiasi relazione sociale e, in particolar modo, in quelle che s'instaurano tra autoctoni e stranieri costretti ad una difficile convivenza su uno stesso territorio. Il veicolo linguistico, oltre le differenze culturali, funge spesso da ostacolo in situazione d'incontro e confronto con "l'altro".

E' evidente, quindi, che la capacità di comunicare in maniera fluida ed efficace rappresenta uno dei requisiti fondamentali che dovrebbe possedere colui che intende occuparsi di progettare e realizzare percorsi di formazione rivolti a soggetti stranieri. Ciò risulta, oggi più che mai, necessario in quanto gli immigrati stranieri sono ormai parte integrante della realtà del nostro Paese e la loro presenza spinge ad una ridefinizione delle linee politiche, economiche e soprattutto educative che devono favorirne l'inserimento. Guardando al futuro la prospettiva interculturale

appare la sola in cui il formatore può operare per facilitare la convivenza di diverse "culture".

Molti autori sottolineano il rischio di “pedagogismo” che si corre nell'affrontare le tematiche che riguardano l'educazione interculturale, intendendo con esso la tendenza ad abbandonarsi a discorsi impregnati di moralismo e “belle parole” ben lontani dalla dura realtà che caratterizza l'immigrazione.

Per evitare di cadere nella trappola di uno sterile pedagogismo è necessario, quindi, incrementare la conoscenza del fenomeno dell'immigrazione promuovendo ricerche empiriche e sperimentali finalizzate all'introduzione della pedagogia interculturale nella pratica pedagogico-didattica.

Lo stretto rapporto, inoltre, tra l'istruzione e l'immigrazione viene considerato un presupposto fondamentale del processo di integrazione dello straniero nel Paese d'accoglienza.

Il diritto primario, infatti, che va garantito all'immigrato è il diritto all'inserimento, all'integrazione che si fonda sui diritti di appartenenza e di cittadinanza.

I bisogni formativi, spesso inespressi, degli immigrati sono sempre sottovalutati dal Paese d'arrivo: essi andrebbero, invece, stimolati, sollecitati e soddisfatti sistematicamente in modo da favorire lo sviluppo di una “cultura dell'accoglienza” che veda nell'azione formativa il mezzo che consente agli immigrati di situarsi al meglio in una nuova realtà.

L'educazione può avvenire sia in modo naturale, essendo un processo sempre in atto nei vari contesti sociali che condizionano il modo di vivere,

sia in modo intenzionale strutturando contesti formativi che aiutino lo straniero a sentirsi meno estraneo alla cultura d'accoglienza e che guidino l'interazione tra culture e le relazioni tra gruppi.

Il fenomeno dell'immigrazione, come giustamente, il prof. Susi ricorda è un fenomeno molto complesso che, però, "non crea nuovi problemi", ma piuttosto evidenzia quelli già esistenti.

La presenza di un elevato numero di stranieri, difatti, ha l'effetto di enfatizzare le carenze del sistema sociale del Paese d'accoglienza, portando, di conseguenza, gli autoctoni ad essere ostili nei loro confronti in quanto ritenuti aggravanti delle loro già precarie condizioni sociali.

Un aspetto decisamente attuale dell'immigrazione è quello della tematica dell'incontro tra culture, del rispetto delle differenze o diritto alla differenza culturale. Quest'ultima, in relazione con l'etnocentrismo, funge spesso da alibi per coloro che temono la contaminazione della propria cultura, l'omologazione delle culture o l'indifferenziazione etnica quale perdita dell'identità nazionale.

Uno dei bisogni espressi primariamente dagli immigrati, in realtà, è appunto quello dell'inserimento.

L'insistere sulle differenze culturali può avere effetti di distorsione del rapporto immigrato-autoctono in quanto porterebbe a considerare gli immigrati primariamente come rappresentanti di una cultura "diversa" piuttosto che come individui in quanto tali.

Tali differenze possono stimolare la conoscenza reciproca e la crescita culturale in momenti di incontro/confronto e non solo atteggiamenti di negativa ostilità.

Soggetti appartenenti a culture diverse si differenziano per il “bagaglio culturale” posseduto, per le esperienze e per i contesti di vita, ciò che, invece, li accomuna e li omologa è il fatto di essere prima di tutto soggetti, individui, persone caratterizzate per tale motivo da pensieri, idee, sentimenti, intenzioni analoghi.

Alla paura dell’omologazione o dell’indifferenziazione etnica dovrebbe sostituirsi la convinzione che culture diverse possano e debbano convivere senza soccombere l’una all’altra nei rapporti di maggioranza-minoranza.

La differenza culturale non può essere ritenuta motivo di incompatibilità, di conseguenza non può giustificare il meccanismo dell’assimilazione, (come avviene in Francia), caratterizzato da un’integrazione a senso unico che costringe l’immigrato ad accettare i valori della società di accoglienza sopprimendo i propri.

Rinnegare la propria cultura è un prezzo troppo elevato che l’immigrato non deve essere costretto a pagare per inserirsi in un nuovo Paese sia pure l’unico modo a sua disposizione per sentirsi accettato.

Questo, ovviamente, vale per le prime generazioni di immigrati, le seconde per il solo fatto di nascere in un Paese diverso da quello dei genitori si sentiranno naturalmente appartenenti a tale Paese, il “loro” di nascita e di crescita.

4.3. Pensiero critico e cittadinanza democratica: il *telos* della formazione a scuola.

La vita in un mondo pluralistico richiede un cittadino non indottrinato ma capace di pensiero critico e di giudizio autonomo. Il cittadino, infatti, deve poter ricorrere al suo giudizio autonomo, nutrito dalla comprensione dei concetti, dalla capacità di confrontarli e di mettere in questione le premesse di ogni ragionamento (Leleux, 1997).

La democrazia ha bisogno di cittadini razionali e ragionevoli.

Seguendo il pensiero di Bruner, Dewey, Lipman, la scuola da costruire è quella che rende capaci di acquisire un pensiero d'eccellenza, cioè una combinazione di pensiero creativo e critico. Quest'ultimo è un pensiero autocorrettivo, attento al contesto, guidato da criteri e che perviene ad un giudizio (1995: 89). Ragionare, infatti, significa pensare applicando regole che sono state approvate da un giudizio o lasciarsi guidare da criteri supponenti un giudizio.

I criteri, a loro volta, sono principi, ragioni particolarmente affidabili, decisivi ed utili più di altri tipi di considerazioni - in quanto garanti di obiettività - che permettono di fare confronti e giudicare. L'insegnante, incoraggiando ad usare criteri e non a formulare giudizi senza motivi o riferimenti, offre dei modelli di responsabilità intellettuale. A loro volta, i criteri suppongono meta-criteri di riferimento (come quello di verità) che li

possono rendere validi o meno. Educare al giudizio logico significa rendere l'alunno capace di utilizzare i criteri prescelti (valori, regole, leggi, definizioni, principi, ideali, ecc.) e sviluppare in lui la consapevolezza del ruolo in essi giocato dalle relazioni, connessioni tra fatti o idee (Lipman, 1995).

Come ricorda Dewey J., l'educazione morale è un caso disperato "se si fa fine supremo lo sviluppo del carattere e al tempo stesso si tratta l'acquisto del sapere e lo sviluppo del raziocinio che necessariamente occupa la maggior parte del tempo scolastico, come se non avessero niente a che fare col carattere" (Dewey J., 1965 p. 452). Parafrasando Dewey J., si potrebbe affermare che l'educazione civica è un caso disperato se non si crea un'integrazione tra trasmissione del sapere e formazione della personalità.

Solo in una visione integrata della formazione della persona, dal punto di vista cognitivo, affettivo e progettuale, si può sperare di limitare i rischi, in cui l'educazione civica si trova stretta, di indottrinamento e di relativismo. Una scuola che realizzasse, però, una connessione troppo organica tra aspetti cognitivi e affettivi può creare processi di indottrinamento, cioè di restringimento delle scelte possibili delle alternative. Al contrario, una scuola che non fornisce occasioni di esperienze rischia di restare ininfluenza sul piano civico. All'educatore spetta il compito, non facile, di "stringere il nodo, nell'insegnamento, tra dimensione cognitiva e dimensione affettiva" (Damiano, 1993: 47).

La connessione tra morale, diritto e politica, di cui si è parlato, si concretizza in un'educazione alla cittadinanza integrata e multidimensionale.

Necessità di una educazione civica rinnovata, alla luce dei profondi cambiamenti intervenuti a livello nazionale ed internazionale. Il testo rileva che "anche i cambiamenti che si verificano sul piano socio-culturale, con l'emergere da un lato del bisogno di radici a livello locale e regionale e dall'altro del bisogno di cittadinanza a livello mondiale, costituiscono una emergenza di cui occorre farsi carico nel delineare, a cura dell'intera società, una *paideia* del nuovo millennio". Il documento osserva poi che, nell'ambito dell'educazione civica, "lo studio della Costituzione della Repubblica italiana deve essere orientato a consentire il confronto fra i principi fondamentali della convivenza, nelle diverse istanze presenti nella nostra società: dalle libertà individuali alle solidarietà sociali, all'unità nazionale, alla integrazione europea e alla cooperazione internazionale". Questo progetto rappresenta il punto di arrivo di una ricerca intesa a superare la frammentazione delle educazioni specifiche, per coglierne gli intrecci e le concordanze di fondo.

L'attuale momento storico e le responsabilità della scuola.

La società contemporanea, nel passaggio dal secondo al terzo millennio, è contrassegnata da inedite forme di complessità, d'instabilità, di accelerata trasformazione culturale, sociale, economica e politica, che si esprimono in processi di frammentazione e di ricomposizione, talora di abbandono, di recupero e di reinvenzione delle convinzioni etiche e delle formazioni

umane, senza le quali rischiano di smarrirsi il senso e la stessa possibilità di esistenza e di sviluppo della vita sul Pianeta. Questa nuova situazione propone a tutti gli enti educativi, e in particolare la scuola, gravi responsabilità in ordine alla formazione dell'uomo, del cittadino, del lavoratore, in un contesto democratico, che appare sempre più bisognoso di nutrimenti di idee, di convinzioni, di esperienze positive e di consapevolezza critica delle potenzialità e dei limiti che sono intrinseci al nostro modo di concepire e scegliere le forme del vivere personale e sociale.

I profondi cambiamenti intervenuti a livello internazionale e nazionale hanno fatto emergere drammatici conflitti, ma anche nuovi bisogni formativi e nuovi valori. Il ruolo della formazione e della scuola, sul versante educativi e su quello dell'istruzione, è divenuto essenziale per lo sviluppo culturale, sociale, civile, politico ed economico delle nazioni e del mondo. In questo cambio d'epoca così tormentato, in cui sembrano venir meno i valori portanti della convivenza civile e sociale, quali la solidarietà, l'amore per la verità, per la libertà, la giustizia e la pace, in una parola, l'impegno etico per il bene comune, la scuola è chiamata a dare un contributo, per il presente e per il futuro, ad un impegnativo processo di rifondazione della convivenza sociale. Educare ad una cittadinanza responsabile in una società libera e giusta costituisce insieme un bisogno sociale, un imperativo etico, un impegno pedagogico. Anche i cambiamenti che si verificano sul piano socio-culturale, con l'emergere da un lato del bisogno di radici a livello locale e regionale e dall'altro del bisogno di cittadinanza a livello mondiale, costituiscono una emergenza di cui

occorre farsi carico nel delineare, a cura dell'intera società, una *paideia* per il nuovo millennio. In questa cittadinanza il diritto positivo e i diritti umani, la lealtà allo Stato e la tensione ad una statualità più vasta, tendenzialmente mondiale, si incontrano e si scontrano in modo talora sterile e distruttivo, talora fecondo e creativo. In particolare, vi si incontrano le categorie del civico e del politico in un costante confronto con l'etico e con l'economico.

Nella crisi contemporanea, dovuta in gran parte alla delusione per il mancato mantenimento di buona parte delle promesse illuministiche, non meno che di quelle tecnologiche, democratiche e sociali del nostro secolo, spesso viviamo in una sorta di impotenza collettiva, per il fatto che sul piano intellettuale, morale, affettivo, operativo, non ci dimostriamo all'altezza delle conoscenze e dei mezzi tecnici di cui disponiamo. In questo crogiolo, caratterizzato da dibattiti aperti e accesi, forse anche confusi, sui punti nodali e prospettici delle forme e delle regole della convivenza civile, la scuola può e deve entrare, con prudente competenza, con spirito critico e professionalità nelle questioni di cui il Paese discute. Più che il pur doveroso appello ai principi, può servire il richiamo di testimonianze che spesso la cronaca suggerisce e dimentica, nella società dell'immagine, dell'informazione "usa e getta", dell'emozione momentanea, dell'appiattimento del passato e del futuro in una cronaca spesso distorta e centrata sugli aspetti "gialli" o impressionanti dell'esistenza: sembrano, a difesa dei diritti umani, della solidarietà, dell'intercultura e della pace, assai più eloquenti dei sermoni, il gesto dei genitori di Laura, di Fregene, che trasformano la solidarietà con gli immigrati dopo

l'uccisione della loro figlia avvenuta a causa dell'ubriachezza e della sventatezza di uno di loro; o quello dei coniugi Green, che donano gli organi del loro figlio ucciso, per la vita di quattro cittadini italiani e tornano più volte in Italia, per spiegare il loro gesto, distinguendo l'irresponsabilità della cultura stolta che ha ispirato quell'omicidio dalla stima per un popolo e dalla ragionevole speranza in un futuro migliore.

La necessità di valorizzare l'insegnamento della storia, del diritto, dell'economia

La necessaria valorizzazione dell'insegnamento della storia anche del suo periodo più recente, è finalizzata a permettere una analisi serena degli eventi, perché i ragazzi possano coglierne il senso e la problematicità, e perché possano comprendere, con equanimità e con obiettività, i fattori, le vicende anche drammatiche, le intenzioni, le prospettive. La storia recente non consente forse quel distacco che la storia passata sembra assicurare: tuttavia essa è altrettanto, e forse più, indispensabile per consentire ai giovani di farsi un'idea non faziosa e non distorta del presente e per indirizzare le loro energie verso un futuro che sia il più possibile scevro da equivoci o da perniciosa ignoranza. E' anche necessario valorizzare, ad ogni livello scolastico e con le dovute gradualità, gli insegnamenti del diritto e dell'economia. Il diritto è regolatore dei processi sociali e scaturisce da una dinamica culturale e politica che va compresa, più che demonizzata o glorificata acriticamente: la legge, di norma, non precede ma segue il cambiamento in atto. L'economia e l'attività che in vario modo si intreccia col diritto, con la politica e con la cultura, nelle sue varie

espressioni. Riduzionismi e sopravvalutazioni sono facili, quando non si conoscano i concetti fondamentali che presiedono alla produzione, allo scambio, alla distribuzione dei beni e dei servizi. Una conoscenza dei principi generali dell'ordinamento nazionale e comunitario è necessaria anche se, di per sé, è insufficiente a ottenere quei comportamenti civici che si sostanziano di testimonianze, di esperienze vissute e di riflessioni eticamente orientate. In questo quadro la scuola è invitata a riflettere in vista del 50° anniversario della Liberazione. Prepararsi e preparare gli studenti a questo appuntamento è una responsabilità a cui la scuola non deve sottrarsi. Essa, in quanto sede di formazione critica, deve realizzare rigorosi percorsi di conoscenza, in cui gli studenti acquisiscano strumenti autonomi di giudizio, interiorizzino valori positivi, contrastino e rifiutino il disvalore della violenza in tutte le sue forme, e cerchino soluzioni non violente ai conflitti interpersonali, sociali e interstatuali.

Tutta la scuola deve operare in questo senso, costruendo sinergie di azione fra le attività curricolari e quelle extracurricolari, impegnandosi anche nei vari livelli ad assumere questa problematica attraverso iniziative di dibattito e di aggiornamento culturale e sociale. In tal modo la scuola potrà contribuire efficacemente, negli ambiti di propria competenza, e in una auspicata prospettiva di maggiore autonomia, di più precisa identità d'istituto e di interazione con le diverse scuole e con le diverse realtà sociali e istituzionali, al rafforzamento e allo sviluppo della democrazia, della tolleranza, della cooperazione e della pace.

L'informazione e il sapere sono oggi condizioni indispensabili per l'educazione alla libertà e alla democrazia.

L'informazione, il sapere e la cultura costituiscono infatti le condizioni indispensabili per dare concretezza ed efficacia ai valori della libertà e della democrazia: ma non qualunque informazione, né qualunque sapere consentono ai giovani (e non solo a loro) di orientarsi nella complessità di una vita, che sempre più proietta su scenari mondiali selettivamente illuminati le vicende più o meno rilevanti del villaggio, della regione e della nazione di cui siamo parte.

Lo "star bene con se stessi, con gli altri e con le istituzioni", proposto dal Ministero nell'ambito dell'impegno per l'educazione alla salute, assume in tale contesto un carattere programmatico, non ignaro dei rischi e della fatica, ma anche delle profonde soddisfazioni che una vita ispirata ai valori della libertà, della democrazia, della tolleranza e dell'amicizia riserva a coloro che accettano non solo a parole questo orizzonte di valori e questo programma di vita.

Tutte le esperienze relazionali vissute nella scuola debbono concorrere alla formazione della coscienza civile e democratica dei giovani. In questa prospettiva, per contrastare ogni forma di individualismo, di intolleranza, di razzismo, di massificazione, la scuola deve saper costruire percorsi di educazione alla conoscenza e al rispetto dei diritti di ogni uomo, al dialogo, alla collaborazione, alla giustizia, alla legalità e alla pace, ossia ai valori che danno consistenza agli ideali e alle forme storiche della

democrazia. La dignità di ogni persona, la conquista della propria autonomia, la capacità di decidere secondo un proprio personale progetto di pensiero e di vita, tutto questo dovrebbe costituire il nucleo centrale della progettazione educativa ad ogni livello.

I documenti degli organismi internazionali, dall'UNESCO al Consiglio d'Europa, le circolari ministeriali che affrontano le tematiche di educazione generale e le precedenti pronunce del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sull'educazione interculturale, sul razzismo e sull'antisemitismo, sull'educazione alla salute, sui diritti degli studenti, sul 25 Aprile, costituiscono ampio materiale di riferimento per collocare l'educazione al civismo e ai valori che vi sono connessi, in un corretto e utile contesto pedagogico

BIBLIOGRAFIA

Amin S., *Lo sviluppo ineguale. Saggio sulle formazioni sociali del capitalismo periferico*, Einaudi, Torino, 1977.

Bales K., *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale*, Feltrinelli, Milano, 2000.

Balibar E., *Noi cittadini d'Europa?*, Manifestolibri, Roma, 2004.

Barbalet J., *Cittadinanza. Diritti, conflitto e disuguaglianza sociale*, Liviana, Padova, 1992.

Bauböck, R., *Transnational Citizenship. Membership and Rights in International Migration*, Aldershot, Edward Elgar Publisher, 1994.

Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 1999.

Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*. Feltrinelli, Milano, 2000.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Bauman Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.

Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Mondadori, Milano, 2002.

Basso P., Perocco F., (a cura di), *Gli immigrati in Europa. Disuguaglianze, razzismo, lotte*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Beck U., *Che cosa è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Carocci, Roma, 1999.

Beneduce R., *Le frontiere dell'identità*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

Bertolini P., *La responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino, 1996.

Callari Galli M., *Antropologia per insegnare*, Milano, Mondadori, 2000.

Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

Cambi F., *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna, 1986.

Capitani L., Villa R., (a cura di), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*, Gamberetti, Roma, 1999.

Caritas- Migrantes, *Immigrazione. Dossier Statistico 2004*, Roma.

Cesareo V., *Società multiethniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.

Chomsky N., *Sulla nostra pelle. Mercato globale o movimento globale?*, Marco Troppa Editore, Milano, 1999.

Clanet C., *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1993.

Cogan J., Derricott R., *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London, 1998.

Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Costa P., *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, Laterza, Roma-Bari, 1999.

Dal Bosco E., Pugliese E., *La globalizzazione dell'economia e le dinamiche dei flussi migratori verso l'Italia*, Unità didattica del Corso di Perfezionamento a distanza in "Educazione Interculturale", Università degli Studi Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, Roma, 1998.

Dal Lago A., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Damiano E., Maffezzoni F., Mattei M., Ruggeri D., *Dal dire al fare: il libro di testo nella scuola dell'obbligo*, in AA.VV. *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La scuola, Brescia, 1990.

De Bonis A., Ferrero M., *Dalla cittadinanza etno-nazionale alla cittadinanza di residenza*, "Diritto immigrazione e cittadinanza", n. 2/2004.

Delores J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma, 1998.

Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1965.

Di Maria F., Lavanco G., Novara C., *Barbaro e/o straniero. Una lettura psicodinamica delle comunità multietniche*, FrancoAngeli, Milano, 1999.

Di Vita Angela Maria, Giambalvo Epifania (a cura di), *Figure della differenza. Corpi, generi, culture*, CISU, Roma, 2005.

Ellwood W., *La globalizzazione*, Verso, Urbino, 2003.

Fabietti U., *L'identità etnica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.

Ferrarotti F., *Oltre il razzismo. Verso la società multirazziale e multiculturale*, Armando Editore, Roma, 1988.

Fiorucci M., *La mediazione culturale, strategie per l'incontro*, Armando Editore, Roma, 2000.

Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianza*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1991.

Giesecke H., Mattei F. (a cura di), *La fine dell'educazione*, Anicia, Roma, 1990.

Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna, 1994.

Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 1988.

Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1998.

Habermas J., *L'Occidente diviso*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

- Huntington S.P., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano, 2000.
- Hirsch F., *I limiti sociali dello sviluppo*, Bompiani, Milano, 1981.
- Hirst P., Thompson G., *La globalizzazione dell'economia*, Editori Riuniti, Roma, 1997.
- Huntington S.P., *Lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano, 2000.
- Illich I., *La convivialità*, Mondadori, Milano, 1978.
- Iori V., *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Klein N., *No Logo*, Baldini e Castoldi, Milano, 2001.
- Laporta R., *Scuola e condizionamento sociale*, in Laporta R., Bolino G., Benadusi L., *Diritto allo studio e politica regionale*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1975.
- Latouche S., *Come sopravvivere allo sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2005.
- Lipman M., *A l'école de la pensée*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1995.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione formazione*, Carocci, Roma, 2002.
- Macioti M.I., Pugliese E., *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Maalouf A., *L'identità*, Bompiani, Milano, 1999.
- Marshall T. H., *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Marramao G., *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Mattei F., (a cura di), *Gatty J. Finalità dell'educazione, educazione e libertà*, Anicia, Roma, 1994.

Mezzani M., Rossi C., *Gli specchi rubati, percorsi multiculturali nella scuola elementare*, Meltemi, Roma, 1997.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001.

Novara C., Lavanco G. (a cura di), *Narrare i servizi agli immigrati. Studi, ricerche, esperienze sui temi dell'immigrazione*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 1999.

Osborn A.F., *L'arte della creatività*, Franco Angeli, Milano, 1992.

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Portera A., (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

Pugliese E., *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Il Mulino, Bologna, 2002.

Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996.

- Robertson R., *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale*, Asterios, Trieste, 1999.
- Ritzer G., *Il mondo alla Macdonald*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Sachs W., (cura di), *Dizionario dello sviluppo*, EGA, Torino, 2000.
- Said E., *Orientalismo*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- Samir A., *Il capitalismo nell'era della globalizzazione*, Asterios, Trieste, 1997.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrazione alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano, 2002.
- Sforza G., (a cura di), *Religioni ed Educazione*, Anicia, Roma, 1994.
- Spadafora G., (a cura di), *Jhon Dewey - Una Nuova Democrazia per il XXI Secolo*, Anicia, Roma, 2003.
- Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*, Rizzoli, Milano, 2000.
- Sassen S., *Città globali*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Sassen S., *Migranti, coloni: dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Sassen S., *Globalizzati e scontenti. Il destino delle minoranze nel nuovo ordine mondiale*, Il Saggiatore, Milano, 2002.
- Schwartz, W.F., *Justice in immigration*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, 1995.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000.

Sen A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano, 2002.

Susi F., *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989.

Susi F., *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma, 1994.

Susi F., (a cura di), *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma, 1995.

Susi F., *Come si è stretto il mondo*, Armando Editore, Roma, 1999.

Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 1999.

Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Milano, 2005.

Tarozzi M., (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini Studio, Milano, 2005.

Tessaro F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma, 2002.

Tassinari G., (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002.

Vattimo G., *Le avventure della differenza*, Garzanti, Milano, 1980.

Vecchi B., (a cura di), *Zygmunt Bauman. Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Visalberghi A., con la collaborazione di Maragliano R. e Vertecchi B., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.

Wolf M., *Perchè la globalizzazione funziona*, Il Mulino, Bologna, 2006.

Zanini, P., *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Mondadori, Milano, 1997.

Zolo D., (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

INDICE DEI NOMI