



Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici

Facoltà di Lettere e Filosofia

Ciclo XXIV

SSD: M-PED/01 PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

**LA CITTADINANZA PLANETARIA NELL'OTTICA DELLA PEDAGOGIA
CRITICA. PROBLEMI, PROSPETTIVE E PRATICHE**

Direttore della SDISU

prof. Roberto De Gaetano

Supervisore

prof. Issa Paolina Mulè

Candidato

Dott. Alessio Annino

Coordinatore dell'Indirizzo

prof. Giuseppe Spadafora

Anno accademico 2010/2011

*A Melchiorre e Pinuccia
per avermi dato l'opportunità di conoscere*

LA CITTADINANZA PLANETARIA NELL'OTTICA DELLA PEDAGOGIA CRITICA. PROBLEMI, PROSPETTIVE E PRATICHE

di

Dott. Alessio Annino

Indice

Introduzionep.5

Capitolo I La pedagogia e il problema della cittadinanza

1.1 Il problema della cittadinanza nello scenario della
globalizzazione e dell'immigrazione.....p.10

1.2 La complessità del problema della cittadinanza in
pedagogia.....p.26

1.3 La pedagogia critica e riflessiva. Alcuni modelli.....p.49

Capitolo II Alterità, diversità, identità nella ricerca pedagogica

2.1 I significati e le interpretazioni dei concetti di alterità, diversità ed identità.....p.57

2.2 L'intervento pedagogico nell'integrazione: approccio fenomenologico e problematicista.....p.69

2.3 La Civitas educationis e la communication technology...p.81

Capitolo III Alcuni strumenti interculturali per promuovere la cittadinanza attiva

3.1 I curricula interculturali: un approccio interdisciplinare.....p.102

3.2 La figura del docente promotore di cittadinanza attiva.....p.121

3.3 Un'ipotesi progettuale: la lingua e le arti musicali nell'integrazione: tradizione e contaminazione.....p.132

Conclusionip.154

Bibliografia.....p.156

Introduzione

Affrontare un argomento estremamente attuale e di notevole complessità come quello del riconoscimento della cittadinanza e dell'integrazione delle popolazioni migranti, è impresa impegnativa che comporta capacità di analisi e capacità di osservazione ampia, almeno pari ad un «grandangolo», lo strumento analogo a quello utilizzato da un fotografo professionista.

Per definizione, ed in termini molto semplici, infatti, il grandangolo, nell'impiego fotografico, è tecnicamente un obiettivo che permette la ripresa di immagini ampie e di largo respiro che altrimenti non si potrebbero catturare con i comuni obiettivi in dotazione.

Allo stesso modo, trattando della cittadinanza, e in particolare della *cittadinanza attiva* e dei problemi dell'immigrazione, si deve cercare di avere la visuale più chiara possibile, ed una panoramica autenticamente da «grandangolo» che sia davvero più ampia, che aneli ad orizzonti più vasti, in modo da non arrivare a trascurare nessuno dei fattori fondamentali che possano non rendere effettiva e *reale* la partecipazione alla vita sociale e culturale nella comunità, e conseguentemente al progresso civile del nostro Paese.

Le parole-chiave che in questo contesto di civiltà si incontrano e scontrano, sono quindi Globalizzazione e *complessità*, *alterità*, *identità plurale*, *ottica dell'alterità*.

In una visione pubblica, una finalità interculturale è sicuramente rintracciabile nei primi articoli della Costituzione, dove l'intento è chiaramente indicato e può essere riassunta nell'espressione «Diritti di cittadinanza».

Fondamentalmente è chiaro che, nuove famiglie di immigrati, portano con sé non solo sogni e speranze, ma esigenze di integrazione reale in un nuovo contesto sociale, esigenze di una crescita prima umana e poi professionale, quindi sociale e relazionale anche per i propri figli.

E, relativamente ai figli degli immigrati, si pongono delle nuove, importantissime, questioni riguardo al loro inserimento nel contesto scolastico.

Sorgono numerosi interrogativi, che si possono riferire prima alla lingua di apprendimento, al modello di comportamento di riferimento, all'atteggiamento dei docenti stessi, dei compagni di studio, per finire, in seguito con la reale

efficacia dei programmi, degli insegnamenti e dei curricoli nei confronti del nuovo discente.

Ormai, si va acquisendo la consapevolezza che l'educazione interculturale costituisca la *normalità* dell'educazione nelle società multiculturali come quella in cui ci troviamo a vivere, ed in risposta decisa alle molteplici esigenze, è importante conoscere la normativa riferita all'educazione interculturale ed utilizzarla come risorsa positiva nella soluzione delle problematiche.

Altro passo importante, è fare ciò unitamente all'utilizzo delle riflessioni teoriche come momento di valutazione critica delle prassi educative, in ogni singolo passaggio, e, come conseguenza, è necessario saper interpretare un progetto educativo di riferimento identificando l'ottica al quale si ispira: una prospettiva cioè che dovrà essere chiaramente quella della tolleranza e del riconoscimento reciproco.

Nel primo capitolo del presente lavoro, partendo dal dato dell'immigrazione nel nostro paese, considerata come una vera e propria fase ai prodromi già nella metà degli anni'70, si analizza pertanto il percorso non semplice dell'assimilazione, dell'adattamento, della vera condivisione di argomenti, di una compensazione, o se vogliamo chiamarla secondo una terminologia corrente, del *meltin'pot*: insomma un cammino per cercare di arrivare ad orientarsi alla vera, efficace integrazione.

Poiché un reale approccio interculturale sarà pienamente anche un approccio trans- culturale, uno scambio fecondo ma basato assolutamente sulla reciprocità.

Nel tempo, con le varie ondate migratorie che vedevano progressivamente crescere le loro dimensioni, all'interno delle società occidentali, divengono di uso corrente espressioni quali «villaggio globale» o successivamente «web community», ad indicare che gli angusti confini del paese, della cittadina, fino a quelli della regione o dello Stato in cui si vive, giorno dopo giorno subiscono mutazioni profonde in seguito al fenomeno della *globalizzazione*, che proietta tutto e tutti in una dimensione *planetaria*.

Si presterà attenzione al fenomeno della *complessità*, come elemento determinante in ottica formativa, e successivamente si coglieranno alcuni

riferimenti ad alcuni modelli della pedagogia critica, seguendo una riflessione sul contesto sociale e culturale in cui i vari educatori operano.

Nel secondo capitolo, si prendono in considerazione i metodi con cui, in seguito, cercare di comprendere le diverse modalità di relazione e interazione tra le diverse culture: i limiti, i pregi ed il contesto storico delle diverse proposte.

Verrà poi un'esposizione dei concetti-chiave di *alterità, diversità ed identità*, attorno a cui ruota tutto il percorso dell'integrazione nella società moderna.

È altresì molto significativo utilizzare le dimensioni dell'educazione interculturale come fonte progettuale e direzione di senso nella costruzione di progetti educativi *efficaci e attivi*, per conoscere i più significativi strumenti e sussidi atti a definire un curriculum interdisciplinare in chiave interculturale.

Naturalmente è necessario procedere anche alla lettura dei bisogni formativi del contesto socioculturale, in cui la scuola è inserita, ed arrivare a costruire un curriculum con un ampio orizzonte interculturale, che può racchiudere tutte e discipline implicate, le modalità di relazione interdisciplinare, o di convergenza transdisciplinare, le varie finalità didattiche e le competenze da valorizzare.

Si cercherà di porre l'attenzione sull'aspetto fenomenologico e, in seguito, su quello problematicista della pedagogia, cercando di focalizzare le domande essenziali cui questa disciplina deve dare una risposta tempestiva ed efficace. Per quanto riguarda le discipline dal punto di vista strettamente epistemologico, sono senza dubbio da considerare positivamente gli elementi che consentono di porre enfasi sul pluralismo linguistico, sulla varietà e complessità di codici di comunicazione e sull'integrazione tra i vari linguaggi che interagiscono nel processo relazionale. Si cercherà di tracciare un breve *excursus* sull'importanza attribuita ai mezzi di comunicazione di massa nella società moderna, o, meglio, in quella *post-moderna* come da più parti si indica, e sull'influenza che essi possono avere in chiave di orientamento culturale e di promozione della reale educazione civica, e più in generale della cittadinanza attiva.

All'interno del terzo capitolo, si intraprende un percorso attraverso lo strumento del curriculum interculturale, in ottica applicativa nelle specifiche

situazioni pratiche, dal momento che è l'istituzione scolastica che sostiene lo sforzo maggiore nella formazione delle nuove generazioni, quando queste per buona parte ormai sono costituite da figli di immigrati già stabilizzati nel nostro Paese.

In questa prospettiva, è molto importante focalizzare l'attenzione sulla interdisciplinarietà, e proprio sulla fondamentale convergenza tra più discipline.

Successivamente, si prende in considerazione il ruolo del docente all'interno del contesto scolastico odierno, nel quale la figura dell'insegnante deve essere necessariamente flessibile, pragmatica nella più completa accezione pedagogica, al fine di affrontare anche in situazione le complesse esigenze della multiculturalità, proprio quando, in un confronto anche serrato, è necessario che nessuna delle due parti debba sedersi in cima alla propria collina, ma capire che importante è incontrarsi a valle, aprirsi all'altro, aprirsi alla *prossimità*.

Lungo questo percorso, si prende poi in considerazione l'utilizzo della musica come elemento mediatore, come *medium* culturale in un'ottica prima multiculturale e successivamente interculturale, quando essa favorisca ed integri lo scambio tra persone provenienti da paesi ed etnie differenti, sulle ali della valorizzazione delle identità plurime e della *diversità* vista come ricchezza reciproca.

La musica, in questa prospettiva, viene analizzata come forma di arte universale, che comunica direttamente con l'anima degli uomini, prescindendo dai gusti soggettivi e dai generi, e volendo considerare le note come elementi aggreganti o, in dettaglio, come *cluster catalizzatori* nel processo di conoscenza reciproca.

Questo percorso di crescita interculturale, e trans-disciplinare, presenta ampi spazi per l'innovazione e la ricerca, ma solo a condizione di instaurare un efficace dialogo, *in feedback*, con tutte le scuole, in modo da valorizzare l'autonomia di pensiero del singolo docente e dei discenti.

Il compito principale in questa fase delicata viene assegnato ai docenti, in prima linea e coinvolti direttamente in questa fase, con l'intento di elaborare strategie a partire da itinerari indicati principalmente dall'esperienza

quotidiana, dando senso e valore ai molti spunti in essa contenuti ed orientando l'agire educativo secondo un'ottica il più possibile interculturale.

Scopo fondamentale è procedere in un itinerario formativo con una modalità antidogmatica, non etnocentrica e che, arricchita dalle diversità, proceda attraverso il controllo critico e la creazione di nuovi concetti, strategie e strumenti rispondenti a bisogni della vita pratica, di una realtà in veloce e perpetua evoluzione.

Ciò implica la costruzione di una *forma mentis* ampia, transitiva, misurabile in termini di problematizzazione e responsabilizzazione, per affrontare la complessità della società multi-etnica e multiculturale dei nostri giorni, tramite la elaborazione fluida e senza pregiudizi delle regole democratiche di convivenza sociale.

La cittadinanza attiva, lo ricordiamo, è principalmente partecipazione, e responsabilità.

“L’etnocentrismo è l’anticamera del campanilismo...

che da tanta parte dell’ultimo orizzonte

il guardo esclude...”

Capitolo I

La pedagogia e il problema della cittadinanza

1.1 Il problema della cittadinanza nello scenario della globalizzazione e dell’immigrazione

A partire dalla metà degli anni ’70, iniziava a configurarsi ai nostri occhi di cittadini «europei» uno scenario sociale completamente nuovo, dovuto alla presenza sempre più rilevante di persone provenienti da Paesi extra-Cee¹, specialmente dal Nord Africa e dall’area mediorientale.

In principio, si incontravano i nuovi *immigrati* durante le domeniche, nei luoghi cittadini dedicati al passeggio ed al turismo «fuori-porta», mentre erano intenti a vendere tappeti, cassette musicali «pirata», secondo la terminologia in voga allora, e poi ancora borse e portafogli di una pelle dal colore rosso scuro, forse di cammello, decorati con caratteristici arabeschi in rilievo.

Il fenomeno dell’immigrazione, in quegli anni, era davvero agli inizi, ma nessuno sarebbe stato in grado di prevederne i tempi e soprattutto le dimensioni; si vedevano con curiosità i nordafricani vendere i loro prodotti nelle strade cittadine, e si accettavano o *sopportavano* più o meno in silenzio,

¹ In questo caso, dato il periodo considerato, si fa riferimento alla CEE come la più importante delle Comunità europee, nata nel 1957 ed entra in vigore il 1° gennaio 1958 con il nome di **Comunità economica europea**, in seguito ai trattati di Roma, firmati da sei stati fondatori, cioè Italia, Francia, Belgio, Paesi Bassi, Lussemburgo, Germania. La parola *economica* fu rimossa dal nome, a seguito del Trattato di Maastricht nel 1992, restando ora in vigore la sigla CE.

al punto che tra gli autoctoni era diventata espressione di uso comune la frase «l'ho comprato dai marocchini» per riferirsi al paio di occhiali da sole piuttosto che al borsello appena acquistati.

Pertanto, nel contesto sociale di allora, la parola «marocchino» entrava subito nel linguaggio quotidiano ad operare una sorta di categorizzazione nei confronti di tutti gli immigrati di pelle scura provenienti dalla cintura nordafricana, prescindendo dal loro effettivo Paese di provenienza: l'africano che si incontrava, soprattutto nel nord Italia, doveva essere un *marocchino* comunque, e nella considerazione delle persone, doveva *necessariamente* essere un venditore ambulante, più o meno abusivo.

Altro tipo di lavoro, l'immigrato non aveva il coraggio di chiedere e, forse, l'autoctono, a sua volta, di offrirgli.

In qualche raro caso, pochi immigrati trovavano occupazione in un cantiere o nei magazzini come facchini, ma questo era più l'eccezione che la regola, e comunque in quegli anni i pregiudizi verso l'*Altro* erano ancora fortissimi e permeavano ancora maggiormente rispetto ad oggi il tessuto sociale.

Successivamente, nel corso degli anni '80, intensificandosi i flussi migratori, i cittadini extracomunitari rendevano più massiccia la loro presenza sulle spiagge durante l'estate, dove vere e proprie organizzazioni dedite allo sfruttamento, li smistavano per vendere borse, occhiali, sandali, cappelli ed altri articoli.

Questo nuovo fenomeno, che cresceva con proporzioni assai vistose, portava sempre nuove schiere di ambulanti irregolari, i quali venivano etichettati dai *media* nazionali con il neologismo, in certo senso spregiativo, di «Vu cumprà», coniato onomatopeicamente sulla base della tipica espressione con cui essi avvicinavano i potenziali clienti che, da parte loro, ormai, data la consuetudine, li consideravano *commercianti* a tutti gli effetti, e parte di una realtà che vi orbitava attorno, anche se chiaramente marginale e non integrata.

Considerando la realtà odierna, ormai, è evidente che con il trascorrere del tempo, l'impetuoso passaggio verso il multiculturalismo nell'occidente sta in qualche modo cambiando modi e tempi, e a tal proposito, contrapponendo nello specifico la realtà migratoria attuale a quella del periodo precedente, è interessante citare D'Alessandro e Sciarra, quando sostengono che «[...] vi è

consapevolezza diffusa di un avvenuto cambiamento nell'assetto sociale, nel senso di vivere in una comunità più variegata e cangiante: dove l'incontro con la "diversità" è frequente, dove è diventata consuetudine la presenza dell'altro, dello straniero [...] »².

Ecco dunque che, al di là del grossolano fenomeno mediatico che ha generato a sua volta numerose campagne aventi finalità differenti, quali quelle per la legalità e per la sicurezza da una parte, e quelle a tutela dell'identità nazionale dall'altra, condite da molti scontri politici e sociali, proprio loro, i "Vu cumprà", sono stati per noi *eurocentrici* l'esempio concreto di un processo di ben più larga portata, che nel futuro prossimo avrebbe mutato decisamente la nostra struttura sociale: la *globalizzazione*.

La globalizzazione può essere definita come un vasto processo di crescita d'insieme delle relazioni e degli scambi economico-socio-politico-culturali, a livello mondiale, che comporta come effetto primo ed immediato una marcata convergenza economica, finanziaria, culturale, sociale e demografica tra i Paesi del globo³.

Oggi, noi viviamo a stretto contatto con essa, e nel nostro linguaggio quotidiano parole come «villaggio globale» o anche «web-community» sono ormai diffusissime in quanto specchio di una realtà *globale* che da un punto di vista strettamente storico-politico, è un prodotto a lungo raggio della Decolonizzazione avvenuta nel XX secolo.

Con il termine *villaggio globale* si intende un mondo piccolo, comunque dai confini spaziali ristretti, delle dimensioni ideali di un villaggio, all'interno del quale si annullano le distanze fisiche e culturali e dove stili di vita, tradizioni, lingue, etnie sono rese sempre più omogenee ed internazionali.

La locuzione *villaggio globale* è stata usata per la prima volta da McLuhan, uno studioso delle comunicazioni di massa, nel testo *Understanding Media: The Extensions of Man* del 1964, in cui, proprio nel passaggio dall'era della meccanica a quella elettrica, ed alle soglie di quella della vera rivoluzione

² V. D'Alessandro, M. Sciarra, a cura di, *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuove problematiche per le istituzioni formative*, Franco Angeli, Milano 2005, p.26.

³ Cfr. L.Gallino, *Globalizzazione e diseguaglianze*, Laterza, Roma-Bari 2003

elettronica, analizzava gli effetti di ciascun *medium* o tecnologia sui cambiamenti del modo di vivere dell'uomo⁴.

In questo senso, spesso senza riferimenti all'originario senso antropofilosofico, la terminologia «villaggio globale» si applica sia per ribadire che il gigantesco globo terracqueo si sia ridotto ad un ambito facilmente conoscibile ed esplorabile proprio alla stregua di un villaggio, sia al fatto che dal punto di vista, oggi nodale, della comunicazione, ciascun *villaggio* che lo compone abbia oggi abbattuto i suoi confini ideali, non più delimitandosi ad un orizzonte vicino e, dunque, coincidendo con il *globo* in senso pieno.

Per queste ragioni, in Italia si riscontra direttamente la peculiarità di tale fenomeno per la quantità e la continuità dei flussi migratori che si sono verificati: da molti Paesi essa è vista come strategicamente importante e centrale dal punto di vista geografico, come «penisola che si stende nel bacino del Mediterraneo. La diversificazione delle presenze straniere sembra cioè essere giustificata dalla collocazione strategica dell'Italia che si trova ad uno dei crocevia dei flussi migratori internazionali»⁵.

Ma i flussi migratori sono stati innescati, ed in certa misura alimentati, anche da un evento di proporzioni molto vaste ed articolate, quale la *decolonizzazione*, un fenomeno storico e politico che si è realizzato su scala mondiale: in particolare il suo progredire ha coinvolto quasi tutto il continente africano, l'Asia e l'Estremo Oriente.

Ne sono rimasti esclusi, ad una prima analisi, naturalmente la *vecchia Europa*, in quanto continente colonialista, e le Americhe, dove i processi di indipendenza si erano realizzati e compiuti già nel corso dell'Ottocento.

Con la decolonizzazione, inoltre, si può dire che arrivi a concludere il suo ciclo anche il processo storico dell'Imperialismo, iniziato negli anni Ottanta del XIX secolo, ed una mirabile esemplificazione di questo lungo processo, viene dalla citazione di Morin, secondo cui «negli anni 1960-1975 è in atto un altro

⁴ Cfr. M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, Mit Press (MA) Cambridge, UK 1994.

⁵ V. D'Alessandro, M. Sciarra, a cura di, *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuove problematiche per le istituzioni formative*, cit. p. 35.

processo trasformatore: la liquidazione progressiva del passato e del passivo colonialismo europeo sul mondo»⁶.

Il massiccio e progressivo processo di decolonizzazione è, dunque, iniziato nel secondo decennio del secolo XX, ma ha avuto il suo massimo sviluppo nel periodo che va dalla fine della Seconda Guerra Mondiale all'ultima parte degli anni Ottanta.

I principali attori che hanno guidato, nei diversi Paesi coinvolti, il processo di decolonizzazione, sono stati prevalentemente i partiti politici nazionalisti, quali ad esempio il Partito del Congresso in India, e, pertanto, questi movimenti di idee con forti speranze di emancipazione si sono resi prima espressione, ed in seguito portavoce, del desiderio di indipendenza dei loro popoli, spesso sono stati riconosciuti come reali controparti, ed in molte occasioni hanno dovuto ricorrere alla forza per ottenere, nello scontro con gli Stati coloniali o con la resistenza interna, l'indipendenza, il riconoscimento di certi diritti, e quindi la libertà per le genti oppresse.

In molti casi, le guerre di indipendenza si sono intrecciate con gli interessi geopolitici delle due superpotenze Usa e Urss che hanno finito per condizionare le scelte dei movimenti stessi, costringendoli a decisioni drastiche ed a schieramenti di campo (o marcatamente filo-capitalistiche, o Atlantiche, oppure legate al Patto di Varsavia e filo-comuniste) che hanno compromesso in modo decisivo la futura struttura dei nuovi Stati che si stavano consolidando.

Molteplici sono i motivi che possono arrivare a spiegare il sorgere e l'affermarsi di questa importante fase chiamata appropriatamente *decolonizzazione*, che nel lungo periodo ha mutato notevolmente parecchi assetti economico-politici, e tra i fattori senza alcun dubbio più importanti e incisivi si segnalano:

1- La debolezza dell'Europa, che esce devastata dalla Seconda Guerra Mondiale, ed in particolare la crisi delle vecchie potenze colonialiste come la Francia, la Spagna, il Portogallo.

⁶ E. Morin, *Pensare l'Europa*, «Saggi Feltrinelli», Feltrinelli Editore, Milano 1988, p.111.

2- L'emergere e il consolidarsi di un mondo decisamente bipolare, controllato dalle due superpotenze uscite vincitrici dalla guerra: gli Stati Uniti e la vecchia URSS⁷.

3- La posizione di principio fortemente anticolonialista degli USA, che vedono proprio la loro nascita, nel secolo XVIII, dalla guerra d'indipendenza anticolonialista contro l'Inghilterra, e dell'Unione Sovietica che difende il principio di autodeterminazione dei popoli e che spinge tutte le colonie a lottare per l'indipendenza.

4- L'affermarsi - a livello planetario - di una cultura e di un'ideologia che non tollera più l'occupazione militare e politica di uno Stato verso un altro.

Il processo fu senza dubbio lento ma costante, e «ovviamente la decolonizzazione fu innanzitutto il risultato di una prova di forza, più o meno violenta e conflittuale, tra colonizzatore e colonizzato. È ovvio anche che, dopo la guerra, i popoli colonizzati beneficiarono di un insieme di fattori esogeni che ne favorirono l'emancipazione»⁸.

Con la decolonizzazione, pertanto, fu acquisito, a livello mondiale e in modo irreversibile, proprio il concetto di autodeterminazione dei popoli e, soprattutto, di non ingerenza nella sfera politica dei singoli Stati.

Un percorso ben differente, è stato seguito dal processo di decolonizzazione che si avviò alla fine della seconda guerra mondiale nei territori sfruttati, e che erano stati colonizzati da parte dei popoli del Regno Unito, Francia, Spagna, Portogallo, Belgio, Olanda, Germania e Italia, anche in Asia ed in Nordafrica. Dopo la Seconda Guerra Mondiale le potenze europee che avevano costituito i loro imperi coloniali in Africa e Asia non furono più in grado di mantenerne il controllo, dal momento che il conflitto mondiale aveva indebolito i francesi e i britannici che rappresentavano, tradizionalmente, le maggiori potenze coloniali.

⁷ Cfr. B. Droz, *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 74.

⁸ *Ibidem*

Il colonialismo ha comportato, per molto tempo, oppressione, sfruttamento, imposizione culturale, etnocentrismo e marginalità economica per i territori occupati, con scarse o quasi nulle possibilità di partecipazione alla vita politica dei popoli colonizzati, con l'eccezione di qualche sovrano necessariamente asservito e compiacente, spesso ridotto a figura meramente rappresentativa, mantenuto in uno stile di vita sfarzoso che strideva se paragonato alle condizioni in cui versavano le popolazioni.

Un classico esempio storico delle condizioni economico-culturali e di vita nei territori coloniali, può essere mostrato riportando quanto riferiva Ercole Patti durante il suo soggiorno, come inviato di un giornale, nelle Indie, dove «quando un inglese attraversa la folla tutti si scostano per lasciarlo passare. Basta che egli alzi i suoi occhi chiari ed indifferenti, perché cento occhi neri si abbassino.[...] Sebbene le cose siano enormemente mutate da sei o sette anni a questa parte, e i neri abbiano alzato molto la testa, un bianco può ancora oggi, col solo potere della sua carnagione, dominare una folla nera. Noi abbiamo sin da principio stabilita nettamente la differenza tra il bianco ed il nero»⁹.

Era assolutamente inevitabile che giorno dopo giorno, maturasse nelle popolazioni sfruttate il desiderio di libertà, di affrancazione, di partecipazione alla vita democratica e politica dei propri Paesi, passaggio consequenziale per un progresso civile e sociale anelato ormai da tutti, perché il percorso di libertà non fosse più una vana speranza ma un obiettivo concreto: «L'indipendenza verrà certamente un giorno»¹⁰.

Il desiderio di indipendenza maturava, si rafforzava, ed in molti casi purtroppo chiamava violenze dopo violenze, dal momento che, per dirla con

⁹ E. Patti, *Ragazze di Tokio*, Casa Editrice Ceschina, Milano 1934, p. 285. Di seguito, l'Autore aggiunge che «L'India è in fermento- mi diceva un colonnello inglese, una sera, nel grande salone dell'Hotel Taj-Mahal- tutti vogliono l'indipendenza. [...] È convinzione di molti che l'India fra pochissimo tempo si governerà da sé. Il dominio inglese può considerarsi finito.[...]Il popolo borbotta,rivolge delle occhiate ostili, sputa per terra in segno di disprezzo, ma davanti al viso bianco china la testa e gira al largo.»

¹⁰ *Ibidem*

Fanon, «la via che conduce a questa libertà, è una violenza pari alla violenza originaria dell'imposizione straniera»¹¹.

Alla luce di questa prospettiva, ecco che proprio tra le due guerre erano sorti i primi movimenti o partiti indipendentisti, che aumentarono la diffusione del sentimento nazionale e del desiderio di indipendenza stimolato dalla lotta al nazifascismo in difesa della democrazia.

La decolonizzazione può essere definita, quindi, come il nodale processo storico che ha portato alla fine degli imperi coloniali, all'affermazione degli ideali di libertà, o alla tensione verso una forma di libertà e all'indipendenza dei popoli afroasiatici.

Il processo di profonda decolonizzazione durò circa quarant'anni : in alcuni casi l'indipendenza fu raggiunta per via pacifica, con trattative tra la madrepatria e i gruppi dirigenti locali; un esempio di questo tipo di decolonizzazione che potremmo definire non cruenta, è stata quindi la Gran Bretagna, che avviò gradualmente verso un processo di progressiva indipendenza le colonie, trasformando l'impero nel Commonwealth of Nations¹².

Un fattore decisivo per lo smantellamento degli imperi coloniali fu senza il minimo dubbio, nel contesto storico-politico dell'epoca, la pressione esercitata dagli Stati Uniti e dell'Unione Sovietica.

In questo senso, i due vincitori del secondo conflitto mondiale erano, infatti, profondamente contrari al colonialismo: gli USA in nome della libertà dei popoli, l'URSS in nome del comunismo.

Entrambe le superpotenze, però, in realtà avevano l'obiettivo di allargare le loro zone d'influenza e fecero *pesare* in seguito la loro egemonia economica, organizzativa, culturale e politica nei paesi dell'Africa e dell'Asia.

Il profondo principio di autodeterminazione dei popoli ispirò poi, nel corso degli anni a venire, le attività dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, anche se, di fatto, alla luce di un'analisi a posteriori, l'ONU non riuscì purtroppo ad

¹¹ F. Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1975, p. 55.

¹² Cfr. F. Della Peruta, *Corso di storia, L'Ottocento e il Novecento*, Le Monnier, Firenze 1992, p. 246.

imporre ovunque il rispetto dei principi di uguaglianza dei diritti, ma ricopri comunque un ruolo importante nell'imprimere la virata decisiva verso la fine del colonialismo e per la rivendicazione di migliori condizioni di vita, incluse quelle delle donne che in molti Paesi languivano disperatamente ai margini della società.

In questo senso, è significativo riportare il primo comma dell'art.1 del *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, stipulato a New York il 15 dicembre 1966, dove, enunciando molto chiaramente che «Tutti i popoli hanno il diritto di autodeterminazione: In virtù di questo diritto, essi decidono liberamente del loro statuto politico e perseguono liberamente il loro sviluppo economico, sociale e culturale»¹³, si indica in un certo senso la strada per il compimento definitivo del processo di decolonizzazione.

Ovunque, nelle colonie, oltre al caposaldo dell'indipendenza da raggiungere ad ogni costo, l'obiettivo generale cui tendere era chiaramente quello del *riconoscimento*, dove con questo termine si indica che «ognuno dovrebbe essere riconosciuto per la sua identità che è unica, ma qui "riconoscimento" significa una cosa diversa. Ciò che si afferma con la politica della pari dignità è voluto come universalmente uguale, come un bagaglio universale di diritti e dignità»¹⁴.

Con tutte queste premesse, ecco quindi mutare profondamente negli anni il nostro tessuto sociale, e con esso la densità abitativa delle nostre città, la sua architettura urbana, il suo impatto anche, principalmente in seguito ad alcune

¹³ Gli altri due commi dell'articolo, fanno ulteriori precisazioni sull'amministrazione dei territori e delle ricchezze, stabilendo che «Per raggiungere i loro fini, tutti i popoli possono disporre liberamente delle proprie ricchezze e delle proprie risorse naturali, senza pregiudizio degli obblighi derivanti dalla cooperazione economica internazionale, fondata sul principio del mutuo interesse, e dal diritto internazionale. In nessun caso un popolo può essere privato dei propri mezzi di sussistenza. Gli Stati parti del presente Patto, ivi compresi quelli che sono responsabili dell'amministrazione di territori non autonomi e di territori in amministrazione fiduciaria, debbono promuovere l'attuazione del diritto di autodeterminazione dei popoli e rispettare tale diritto, in conformità alle disposizioni dello Statuto delle Nazioni Unite.»

¹⁴ C. Taylor, *La politica del riconoscimento*, in J.Habermas, C.Taylor, a cura di, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2008, p 24.

ghettizzazioni più o meno volontarie operate dagli immigrati stessi all'interno dei contesti abitativi, e dei vari quartieri cittadini.

Situazioni di profondo disagio, igiene precaria, sfruttamento di manodopera nel cosiddetto «lavoro nero», assorbimento nelle maglie della criminalità, condizioni di profonda ricattabilità: ecco lo scenario che oggi abitualmente si affronta, quando si parla del problema della massiccia immigrazione verso il nostro Paese, sia trattando di quella legale, sia, purtroppo, di quella clandestina, assai più diffusa ed incontrollata.

In uno scenario complessivo, che includa la nostra *vecchia Europa*, la situazione economico-politico-sociale che deriva da questi grandi mutamenti è, quindi, di profonda diseguaglianza: «Si allarga la forbice tra ricchi e poveri dentro e fuori le nazioni così come tra chi detiene il potere (l'informazione, le risorse, l'accesso alle tecnologie) e chi no; più in generale tra chi usufruisce dei benefici della modernità e chi ne paga i costi, tra chi è *developed* e chi è *developing*, in un mondo che fissa in un unico modello di sviluppo lo spartiacque tra dominanti e gregari nella scena mondiale»¹⁵.

Questo nuovo *spazio* in cui noi quotidianamente ci troviamo a vivere , è quindi attraversato da una moltitudine di soggetti, di culture, di modelli, tutti in continuo movimento, da individui ciascuno con le proprie esigenze, con la propria *identità*, e quindi portatore di una qualche *diversità*.

In aggiunta a ciò, è evidente che tutto deve necessariamente restare *in moto*, senza mai fermarsi, dal momento che il nuovo ordine economico, e sociale, non è creato per la stasi, ma per la rapidità: «tutto deve passare di mano rapidamente, e le mani stesse non devono mai restare ferme, come del resto i corpi cui sono attaccate. Di qui, forse, l'impressione che lo spazio che noi abitiamo si sia drammaticamente ristretto [...]»¹⁶.

Il concetto di *spazio e tempo*, all'interno della vita odierna, è quindi modificato dallo *scenario globale*, al punto che ormai si avverte nettamente la sensazione di essere abituati a trovarsi risucchiati dal turbine di impegni,

¹⁵ M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze 2005, p.18; M. Marino, a cura di, *Il mito della cittadinanza. Analisi e problemi in prospettiva pedagogica*, Anicia, Roma 2005.

¹⁶ *Ivi*, p.21

scadenze imperanti, telefonini squillanti e orologi ticchettanti a tutti e quattro i lati, tanto che, in mancanza di ciò, le giornate ci sembrerebbero altrimenti vuote, o comunque trascorse con un sottofondo di *dullness*.

Si parla, oggi, di un vero e proprio *schacciamento sul presente*, operato da questa interpretazione del tempo in senso molto «contratto», come condizione tipica umana ed intellettuale di questa società moderna, al punto che «L'educazione – non solo quella scolastica - non ha saputo reagire a quella amplificazione del, o addirittura a quella forma di schacciamento sul presente che ho indicato come uno dei motivi che stanno alla base del fallimento del progetto culturale e politico della modernità [...]»¹⁷.

Oggi, in un certo senso, si vive un disagio strutturale, poiché, consapevolmente o no, si è coinvolti in un vortice di consumismo, si risente di una certa velocità, e voracità, nell'usufruire degli oggetti, perché è la pressione della società *antropoentropica*¹⁸ che costringe ad operare in questa direzione, quasi fosse un'esasperazione di ciò che Calvino già parecchi anni fa intuiva ed illustrava con ironia nelle pagine di Marcovaldo, dipingendo una realtà nella quale «alle sei di sera la città cadeva in mano dei consumatori. Per tutta la giornata il gran daffare della popolazione produttiva era il produrre: producevano beni di consumo. A una cert'ora, come per lo scatto di un interruttore, smettevano la produzione e, via! Si buttavano tutti a consumare.»¹⁹

Sotto questa luce, oggi, la stessa *entropia* si ritrova in certa misura nelle comunicazioni, nelle relazioni interpersonali, poiché, si è anche vittime di un rimandare ad un *domani generico* l'assunzione di certe responsabilità, nei confronti degli altri ma anche di se stessi, ed i modelli che vengono proposti sono quelli del successo ad ogni costo, dell'intraprendenza, dell'immagine vincente, dell'individualismo esasperato, e buona parte dell'educazione, in

¹⁷ P. Bertolini, *Il presente pedagogico*, Thelème, Torino 1999, p.79.

¹⁸ Corsivo dello scrivente, che intende indicare un certo disordine esistenziale provocato dall'attitudine e dall'abitudine dell'uomo postmoderno, poiché compresso dal tempo e dalle aspettative ad esso connesse.

¹⁹ I. Calvino, *Marcovaldo al supermarket*, in *Marcovaldo. Ovvero Le stagioni in città*, Einaudi, Torino 1966, p. 98.

primis quella familiare, tende oggi a premiare le tappe dell'esistenza bruciate rapidamente.

Se in un determinato gruppo di individui, chiuso nel suo spazio, che può essere l'universo lavorativo e amicale, la coordinata dominante è l'asse verticale del tempo, invece, nel gruppo che si fa sempre più ampio e indifferenziato, o *multiculturale* e globalizzato, comincia ad imporsi fortemente la coordinata orizzontale dello spazio.

Ormai, infatti, è normale e quotidiano constatare che le comunicazioni fisiche e simboliche, l'incremento dei trasporti, il livellamento relativo dei loro costi verso una maggiore accessibilità in termini generali, nonché la diffusione del *web*, allargano sempre più gli orizzonti dello spazio stesso²⁰.

Peraltro, perché avvenga l'incontro con soggetti etnicamente, linguisticamente e religiosamente diversi da *noi* non è più necessario spostarsi: nello scenario odierno della globalizzazione, la vita di ogni abitante del pianeta, in maniera più o meno consapevole, è condizionata, direttamente o indirettamente, da ciò che accade contemporaneamente nel resto del mondo.

In tutto il *Globo* si registra una crescente *interdipendenza* economica e scientifica, culturale e politica, che rende le società davvero sempre più multietniche e multiculturali.

Il trattato di Maastricht, ad esempio, nel 2004, ha istituito la *cittadinanza europea*²¹ e, pertanto, è sorto il problema proprio di una appropriata

²⁰ A questo proposito, si confronti M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, cit., p.22. «C'è un aspetto apparentemente positivo in tutto ciò. L'altro de-localizzato smarrisce il suo volto minaccioso, perduto in un'estensione globale dell'alterità. Nello spazio globale, astratto ed insensato, siamo tutti uguali, siamo tutti esseri umani e tutti siamo ugualmente titolari di diritti (anche questi superiori ai diritti positivi garantiti dagli stati nazionali). Ma, a ben guardare questa identità terrestre (E. Morin, A. B. Kern, *Terra-patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1994) è, ad oggi, una parola vuota, un'astrazione ingenuamente o furbescamente utilizzata per coprire la reale polarizzazione tra élite e orde di oppressi condannati all'immobilismo o ad avventurosi e vani tentativi di entrare nel mondo dei privilegiati. In questo senso gli stessi diritti umani che, diversamente collocati, rappresentano una pista concreta di emancipazione e scambio interculturale, divengono lettera morta, se non possono essere esercitati o se il loro (parziale) esercizio continua a dipendere dalla tutela che ne viene fatta negli ordinamenti giuridici nazionali. Oppure l'alterità, stemperata in una vuota e omologata umanità, si rappresenta sotto forma della personificazione di un nemico. Un nemico che ha la faccia oscura della minaccia alla democrazia e ai valori liberali».

²¹ Il 29 ottobre 2004, i 25 capi di Stato e di governo hanno firmato a Roma il trattato che istituisce una Costituzione per l'Europa. La Costituzione rappresentava il frutto di un lungo processo di integrazione caratterizzato, nel contempo,

educazione alla cittadinanza europea, come espressione della necessità del contesto specificamente europeo.

Una esigenza chiara, netta, che «comporta, ad un tempo, la conoscenza del processo di integrazione comunitaria e delle relative istituzioni, nonché la promozione di una “coscienza europea“ soprattutto tra i giovani [...]»²².

Questa esigenza è, dunque, espressione del nostro contesto europeo, ma esiste anche un concetto molto più ampio di «cittadinanza plurima, che esprime l'appartenenza di ciascun individuo a più livelli: mondiale, continentale (per noi, europeo) regionale e locale »²³.

La Storia, le varie norme, e tutte le istituzioni alludono comunque a diverso titolo alla dimensione dello Stato-nazione, ma i fenomeni di cambiamento generati dalla globalizzazione hanno inevitabilmente messo in crisi gli stessi concetti di identità nazionali, sulle quale incide proprio il fenomeno dell'immigrazione, dal quale deriva direttamente l'esigenza di una nuova forma di *cittadinanza* che sappia gestire il pluralismo connesso alla presenza di minoranze linguistico-culturali.

Il problema dell'inclusione degli immigrati o delle minoranze, soprattutto a livello di diritti politici e socio-culturali, determina di per sé, in tutta la sua profonda contingenza, la necessità di definire una nuova identità dello Stato-nazione, ed è proprio il termine stesso, *inclusione*, oggi di largo uso, a denotare il promuovere l'attenzione all'altro ed al diverso nel contesto sociale in generale, e pedagogico in particolare.

Il processo di inclusione, oggi, in una prospettiva di tutela di diritti delle minoranze, è molto importante, in quanto si contrappone nettamente all'*esclusione*, all'emarginazione, e «fronteggiare in modo efficace il rischio di

dall'ininterrotto potenziamento dell'integrazione e dai successivi allargamenti dell'Unione. Il testo della Costituzione prevedeva che il processo di ratifica dovesse durare due anni e che l'entrata in vigore sarebbe avvenuta entro il 1° novembre 2006. (*Official website of the EU*, «Una costituzione per l'Europa»)

²² L. Amatucci, *La cittadinanza e l'educazione nella società multiculturale*, in L. Amatucci, A. Augenti, M. Matarazzo, a cura di, *Lo spazio Europeo dell'educazione. Scuola, Università, Costituzione per l'Europa*, Anicia, Roma 2005, p. 185.

²³ *Ivi*, p. 186.

esclusione di fasce sempre maggiori di popolazione, significa, infatti, mettere queste ultime in grado di poter avere voce e rappresentanza politica e sociale, di mettere a disposizione della società civile le proprie energie e le proprie risorse, di poter essere parte attiva nei processi di crescita e di sviluppo a livello locale e nazionale, di partecipare in modo sempre più pieno ed intenso ai processi di costruzione e distribuzione della conoscenza»²⁴.

La domanda da porsi è se l'identità collettiva dello Stato-nazione debba rimanere sempre identica a se stessa, o non debba piuttosto trasformarsi, arricchirsi, in un certo senso *evolversi*, includendo per gradi nuovi elementi, portati dai diversi gruppi etnico-culturali che sopraggiungono.

Ci si confronta, quindi, lungo il cammino in quest'epoca di cambiamenti, con il fenomeno della *multiculturalità*, intesa come coesistenza di più culture nel medesimo contesto geografico, con tutta la complessità del caso che è strettamente legata alle *differenze*.

Importante è convivere, non assimilare, o essere acculturati, poiché in sostanza «significa affermare una prospettiva interculturale che deve maturare nell'ambito di una razionalità diversamente costituita»²⁵.

Sia per effetto di sedimentazioni storiche sia a causa dei fenomeni migratori, la nostra società è stata, ed oggi lo è sempre più, caratterizzata dalla presenza di componenti minoritarie tanto etniche, quanto linguistico-culturali e religiose: ciò obbliga, peraltro, a declinare al plurale lo stesso termine *appartenenza*.

Habermas ricorda, a questo proposito, che i termini *natio* e *gens* sono alternativi a *civis*, *civica*²⁶, perché la nazione indica una comunità di origine etnica, omogenea per lingua, cultura, costumi; in una repubblica democratica diventa invece essenziale, persino vitale, una equilibrata fusione tra «etnico» e «politico», che fornisca ai cittadini una forte motivazione alla convivenza.

Un testo della Commissione Europea del 1997, contiene un esplicito riferimento al concetto di cittadinanza pluralista, nel quale si legge che

²⁴ M. Striano, a cura di, *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 21.

²⁵ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008, p. 98.

²⁶ Cfr. J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.

«l'educazione europea per essere tale deve essere necessariamente interculturale ed aperta: unendo identità e differenza ed accettando con coraggio la molteplice appartenenza alla cittadinanza contemporanea [...]»²⁷.

E' opportuno notare che concetti come la *molteplice appartenenza* o la *multiculturalità* sono diversi in assoluto da altri come «[...] assimilazione (omologazione alla società e alla cultura del Paese ospitante) separazione (mantenimento della propria lingua e cultura, ai margini della società ospitante) e di *melting' pot* (fusione di più culture in una entità nuova e distinta)»²⁸.

Se, come sempre più spesso accade, il fattore etnico prende il sopravvento, in maniera consequenziale si determinano diversi fenomeni di regressione nazionalistica, o di ricerca della supremazia etnica, cioè l'affermazione violenta del proprio gruppo in contrapposizione agli altri.

In ogni caso, va anche considerato che il Paese che accoglie i migranti, ed una moltitudine di minoranze, alimenta il concetto di un'appartenenza quando la sua identità sia riconosciuta con la *condicio sine qua non* che tale appartenenza venga interpretata in senso non esclusivo, ma *pluralista e inclusivo*: va perseguita, quindi, non l'emarginazione o la ghettizzazione, la separazione tra ἔθνος (éthnos) e δῆμος (démós) ma l'integrazione attraverso la cittadinanza attiva e la nazionalità in un progetto politico unificante, aggregante, in una parola, appunto, *includente*.

La multiculturalità presuppone la convivenza di più culture, con possibile reciproco arricchimento, ma questa interazione tra modelli culturali differenti, è basata ancora su un principio scontatamente asimmetrico, in quanto nella maggioranza dei casi si parte dalla cultura di appartenenza per affrontare un dialogo più profondo ed articolato, mentre lo straniero, appena giunto in un Paese ospitante, come prima cosa è messo di fronte alle regole, alla cultura ed ai modi di vita della nuova realtà.

In questa panoramica, volendo considerare un dato di fatto quale l'attuale quadro di pluralismo, che purtroppo presenta in misura variabile dei conflitti

²⁷ A. Augenti, L. Amatucci, M. Matarazzo, a cura di, *Lo spazio Europeo dell'educazione. Scuola, Università, Costituzione per l'Europa*, cit., p.184.

²⁸ L. Amatucci, *La cittadinanza e l'educazione nella società multiculturale*, cit. p.187.

anche aspri tra le diverse componenti di questo processo delicato, il concetto di identità, e quindi di *appartenenza*, contiene al suo interno gli elementi istituzionalizzati²⁹ che definiscono la società nel suo insieme: la *cultura civica*, cioè tutti i principi costituzionali, la *cultura societaria*, nella fattispecie la lingua ufficiale e le varie norme, ed il grande *patrimonio culturale*, che ha profonde radici nella storia e nei vari personaggi che l'hanno arricchita.

Considerando l'appartenenza, e quindi il *comune sentire* e le manifestazioni di questo poste in essere da parte dei consociati, è importante sottolineare che «"una nazione di cittadini" è composta da persone che incarnano- anche in seguito ai loro processi di socializzazione- le forme di vita in cui si è formata la loro identità. E ciò anche nel caso in cui, da adulte, si siano distaccate dalle tradizioni d'origine. In ciò che costituisce il loro carattere, le persone sono come "nodi" o punti d'incontro, in una rete ascrivibile di culture e di tradizioni»³⁰.

L'appartenenza, quindi, deve essere soprattutto etica, basata cioè su un *comune sentire valoriale*.

Una vera educazione alla cittadinanza planetaria, non dovrebbe assolutamente contemplare, in ottica pienamente relativistica, alcuna rinuncia definitiva all'identità nazionale, ed alle sue peculiarità storiche e sociali, dal momento che questa scelta progettuale non contribuirebbe certo a risolvere tutte le problematiche e la complessità della convivenza multietnica, ma, al contrario, nutrirebbe e darebbe linfa vitale alle tendenze ed alle istanze che promuovono estremismi e fondamentalismi.

Il compito grande che in questo periodo storico grava sulle spalle delle istituzioni che si occupano della promozione e della valorizzazione della cittadinanza, è sostanzialmente quello di formare e diffondere una nuova forma di *identità* capace di fare respirare profondamente le strutture sociali, conferire loro nuova linfa per affrontare il pluralismo *senza paura dell'altro, del diverso*.

²⁹ In questo contesto, si considera *l'istituzionalizzazione* nell'accezione moderna e socio-pedagogica di «Processo di consolidamento di regolarità sociali», da N. Smelser, *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 544.

³⁰ J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 157.

1.2 La complessità del problema della cittadinanza in pedagogia

La sfida posta alla pedagogia, oggi, è quella di analizzare un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura all'altro, all'uguaglianza e alla coesione sociale, realizzando il necessario equilibrio tra le peculiarità dell'educazione interculturale, che nello specifico sono le capacità di conoscere e apprezzare le differenze e la capacità di orientarle non alla difesa dei localismi e delle istanze etniche, ma alla serena *convivenza civile*.

In questa dimensione, si colloca proprio il tema della cittadinanza europea, una grande sfera di appartenenza che si aggiunge a quella nazionale dei singoli stati, e che idealmente la supera in valenza sociale; pertanto si può fare riferimento a Lynch, quando definisce con chiarezza i tre livelli di cittadinanza: *locale, nazionale, internazionale*³¹.

Ma una visione inclusiva dell'educazione alla cittadinanza deve saper accostare agli obiettivi connessi all'identità nazionale ed alla conoscenza dell'organizzazione politico-istituzionale, anche gli strumenti per affrontare la complessità del mondo attuale a livello personale, sociale, culturale, politico, economico, ambientale ed anche ecologico.

Alla luce dei fenomeni accaduti ultimamente, sulla scia degli effetti della globalizzazione e della *mondializzazione*, appaiono appropriati i risultati delle analisi suggerite dagli studiosi inglesi Cogan e Derricott, i quali ritengono che gli strumenti oggi imprescindibili per la *convivenza planetaria* siano:

- «- approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
- assunzione di responsabilità;
- comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;
- pensiero critico;
- disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;
- cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;
- partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale

³¹ Cfr. J. Lynch, *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1998, p. 25.

- sensibilità verso la difesa dei diritti umani»³².

Proprio nell'ultimo decennio del secolo scorso, la pedagogia ha attraversato una fase di connessione reale con differenti aree disciplinari, quali quella fenomenologica, antropologica ed ermeneutica.

Pertanto, in un percorso di coerenza con la nuova prospettiva *complessa*, specchio della nuova realtà, il dibattito sulla *formazione* si è arricchito di due caratteristiche molto innovative quali sono quella della *plasticità* e della *flessibilità*.

Secondo questa ottica, nuovi sono i soggetti da *formare*, nuovi sono i riferimenti axiologici, delle visioni del mondo, del sentire religioso, nuovi sono assolutamente i *linguaggi* che si affrontano in questo processo; quindi è fondamentale assumere una nuova sensibilità nello svolgere la funzione di educatore, affinché la pedagogia possa «esprimere la propria forza teoretica, tanto in direzione dell'analisi e dell'interpretazione, quanto in direzione della trasformazione, attraverso il modello e il progetto educativo»³³.

Emerge abbastanza chiaramente, perciò, l'esigenza di altre impostazioni al percorso formativo, ed è necessario quindi «ripensare la formazione in un contesto diverso che è quello del postmoderno che è espressione di frammentazione, di apertura, di trasversalità dell'esperienza, di decostruzione»³⁴.

Ecco, dunque, che in questo nuovo scenario moderno, molto variegato e in rapido mutamento, l'istruzione, ed il concetto di formazione, pongono i soggetti da *educare* in un contesto di piena libertà, si rivolgono indistintamente a tutti i soggetti coinvolti nel processo, valorizzando assolutamente le peculiarità di ciascuno.

La formazione, di conseguenza, viene pensata come «categoria della pedagogia che abbia un ruolo meta-teorico, che possa regolare il discorso

³² J. Cogan, R. Derricott, *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998, p.116.

³³ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999, p.120.

³⁴ P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, 2005, p.175 e sgg.

pedagogico, in vista dell'orientamento nel pluralismo dei modelli e della costruzione dei significati nella molteplicità delle possibilità, all'interno possibilmente della stessa dimensione tecnica, senza rendere la formazione una categoria fortemente tecnologizzata»³⁵.

La filosofia dell'educazione, nel recente passato, si è occupata proprio della *complessità* del concetto di formazione, in strettissima relazione con la concomitante complessità della nostra società, per arrivare ad elaborare il *paradigma della complessità*, che può essere definito come « l'insieme dei principi di intelligibilità che, legati gli uni agli altri, potrebbero determinare la visione complessa dell'universo (fisico, biologico, antroposociale)»³⁶.

Al primo approccio si può notare che questo paradigma della complessità è caratterizzato dalla natura radiale, da un effettivo pluralismo e dalla differenza, elementi in fondo determinanti soprattutto nel nostro tessuto sociale odierno, con una moltitudine di relazioni interpersonali quotidiane, sempre più spesso con specificità multiculturali e multiethniche.

È senza dubbio doverosa una riflessione sul fatto che differenti prospettive di vita, portino con sé differenti *aspettative* di vita, economiche e culturali, ed i sistemi scolastici pertanto dovranno essere orientati secondo la prospettiva di interazione ed integrazione reale.

Oggi, si può affermare che per gli studenti di ogni fascia di età, e di qualsiasi grado di istruzione, oltreché di ogni etnia, ci siano molte e variegata possibilità di ampliare le proprie conoscenze, con molte opportunità di fare esperienze anche all'estero, situazioni che era difficile anche immaginare potessero avere luogo in un passato non molto remoto, quando la *scuola* veniva ritenuta unica depositaria del percorso e delle risorse formative.

La domanda da porsi, allora, è sostanzialmente quella su quale compito possa avere oggi la *scuola della modernità*: la risposta spontanea e immediata sarebbe quella di delegare all'istituzione scolastica l'individuazione di una base comune di nozioni e contenuti, che saranno successivamente arricchiti dal

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 162.

singolo studente, sulla scia delle nuove possibilità e delle nuove esperienze, anche *in situazione*.

Ma, come si può dedurre, questo è un ruolo molto delicato, e come sostenuto da alcuni studiosi, oggi più che mai «alla scuola e all'università dei giorni nostri spetta un compito, enorme, di natura differente: il compito di filtrare e interconnettere molteplici esperienze eterogenee, squilibrate. Perché possa esserci una possibilità di affrontare costruttivamente questa sfida, bisogna anzitutto aver chiaro che la differenza e l'eterogeneità delle esperienze cognitive ed emotive a cui sono sottoposti i singoli studenti, i singoli individui, è un punto di partenza ineliminabile ed ineludibile»³⁷.

Alla luce del paradigma della complessità, si è sostenuto che il relativismo culturale ed il pensiero transitivo siano, quindi, i concetti fondamentali per raggiungere un reale scambio culturale, una profonda interiorizzazione dei valori condivisi per una reale integrazione, per avvicinarsi ed accettare il *diverso*, l'*altro*, pur nel rispetto delle reciproche *differenze* e specificità.

Fino a qualche anno fa la definizione di «cittadino del mondo» sembrava corrispondere ad una romantica utopia o, al massimo poteva ricondurre a quell'idea cosmopolitica, che trova le sue radici nel pensiero della classicità greca³⁸ e romana, ed implica il distacco dalle proprie tradizioni di vita per divenire veri e propri *stranieri in patria*.

Oggi, in realtà, si fa riferimento maggiormente al pensiero illuministico che riaffermava proprio la vera natura del pensiero cosmopolitico in nome dell'uguaglianza di tutti gli appartenenti alla specie umana, indistintamente, nell'ottica di una accezione universalistica, ed in questa concezione moderna e *planetaria*, tutti i cittadini del mondo contemporaneo vengono chiamati a confrontarsi con qualsiasi cambiamento *globale* che coinvolga con i suoi

³⁷ G. Bocchi, M. Ceruti, a cura di, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p.2.

³⁸ Si confronti al proposito, l'estratto da *L'arte di ascoltare* di Plutarco (traduzione di Giuliano Pisani, Ed. Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1994, pp. 161-163) «I cittadini naturalizzati che provengono da un altro paese e sono in tutto e per tutto stranieri assumono atteggiamenti critici e insofferenti nei riguardi di molte usanze locali, mentre chi vi viene dalla condizione di meteco, per il fatto di essere cresciuto in familiarità e dimestichezza con quelle leggi, ne accetta gli obblighi senza difficoltà e vi ottempera volentieri [...]».

processi l'intera società, dal momento che «recentemente è nata, almeno in un contesto interculturale, una richiesta molto più forte: quella di accordare un uguale rispetto a tutte le culture che di fatto si sono formate»³⁹.

In questo senso, per indicare in modo ancora più netto la strada verso il reale progresso civile, nella pedagogia diventa elemento cardine la valorizzazione e la promozione delle culture di origine, allo scopo di impostare in maniera corretta le relazioni culturali.

Indubbiamente, un altro passo molto importante nella pianificazione pedagogica, è quello di comprendere nel profondo che tutti i saperi, le discipline di studio e gli approfondimenti ad esse connessi, si sono trovati a dover operare in una decisa sinergia, con un *agire concentrico* diremmo quasi, in nome della flessibilità, della rapida capacità di adattamento alle esigenze crescenti.

In tema di cittadinanza, pertanto, cambiano gli orizzonti e le dinamiche, in quanto cambiano profondamente i rapporti sociali, con una nuova predisposizione proprio al globale, al *planetario*, e «si potrebbe pensare il concetto di cittadinanza come condizione interiore di colui che, pur esprimendo una specifica identità, avverta l'esigenza di riconoscersi in una più ampia comunità il cui patrimonio etico, civile e politico risulti essere sintesi di una pluralità di prospettive, visioni del mondo, credi e valori, tali da assicurare alla molteplicità dei consociati le garanzie indispensabili per una effettiva pratica di cittadinanza»⁴⁰.

Indubbiamente, i cambiamenti repentini, e anche costanti, nella struttura della nostra società moderna, necessariamente comportano delle difficoltà nel progettare la giusta formazione, tanto per gli specialisti, quanto per i soggetti destinatari della formazione, in relazione a modelli che sempre più sono sotto l'egida dell'innovazione costante, con valori diversi e punti di riferimento che spesso diventano evanescenti.

³⁹ C. Taylor, *La politica del riconoscimento*, cit., p. 28.

⁴⁰ C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in G. Spadafora, a cura di, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, p. 288.

Tutti i fattori fin qui considerati, quali la globalizzazione, la riduzione delle distanze tra gli abitanti del pianeta, il tempo che è sempre più compresso ed assillante nella nostra vita quotidiana, inevitabilmente influenzano il sapere dell'uomo.

Si assiste, pertanto, al sorgere ed al consolidarsi di varie specializzazioni professionali e di ricerca, con notevoli approfondimenti disciplinari, ricerche a tutto campo e con una vastità impensabile fino a poco tempo fa, ma nello stesso tempo il tutto è legato da una stretta e imprescindibile *interdisciplinarietà*.

Anche le distanze concettuali o categoriali tra le discipline oggi risultano, quindi, annullate.

La scuola, non si deve più dedicare pertanto a fornire dei modelli culturali che prescindano dalle realtà locali, o le trattino solo marginalmente, ma, in perfetta antitesi, deve sostenere la particolarità, «l'unicità (e la complessità, cioè molteplicità) degli itinerari costitutivi di quelle particolarissime culture locali che stanno diventando gli individui del nostro mondo, esponendoli alla comunicazione e alla contaminazione reciproca con quelle culture altrettanto originali (singolari e complesse) che sono costituite da altri individui»⁴¹.

Quindi, la funzione importante per la scuola della modernità è quella di permettere che il singolo individuo abbia la chiara ed inequivocabile percezione di essere *identità multipla*, sfaccettata, e al medesimo tempo, reciprocamente riconosca tale caratteristica negli altri soggetti con cui interagisce.

Perché, comunque, alla base di ogni cosa, l'elemento fondamentale per l'uomo è lo spazio delle relazioni interpersonali, cioè quello più profondo dei rapporti con le altre *identità*.

Relativamente all'*uomo*, oggi, la caratteristica che si percepisce ad un primo impatto, ed anche ad un esame molto superficiale delle condotte interpersonali, è proprio una condizione di inquietudine dell'essere, quasi *ontologica*, cioè una condizione che manifesta disagio di fronte alla crescente problematicità.

⁴¹ G. Bocchi, M. Ceruti, a cura di, *Educazione e globalizzazione*, cit., p.2.

Proprio come sostiene Cambi, oggi l'uomo è «l'uomo della ricerca-inquietudine, che vive un disagio strutturale nella caduta della ricerca del senso, elemento che caratterizza la complessità della nostra epoca storica, in cui il consumismo-nihilismo sono vissuti male. Siamo in una post-democrazia, cioè una democrazia che sta cambiando continuamente. Definiamo l'*anthropos* attuale come mente, come coscienza, come soggetto. E' flessibile, nomade, privo di certezze, uomo della ricerca: di orizzonti, di senso, di strumento, di verità, di ordini sociali aperti ma organici. E' pertanto inquieto, contrassegnato dall'inquietudine»⁴².

Per affrontare in maniera adeguata il fenomeno della complessità, è necessario quindi focalizzare la nostra attenzione sul concetto di mutamento, repentino e costante, nonché sui concetti di differenza, pluralismo, disagio⁴³.

In questo contesto, la formazione chiama direttamente una profonda analisi critica ed un rinnovamento deciso della pedagogia.

Essa opera, quindi, una profonda revisione dei valori, dei metodi, dell'interazione con strutture e criteri *formativi* coinvolgendo anche gli aspetti della comunicazione in primis, e di seguito quello della motivazione, delle emozioni, degli stimoli personali, rielaborando sia il rapporto educativo che la pratica, cioè l'apprendimento *strictu sensu*.

Il soggetto è posto, di conseguenza, al centro del processo formativo; l'uomo, ovvero l'*ἄνθρωπος* (*àntropos*) con tutte le sue esigenze, la sua personalità, le sue peculiarità.

⁴² F Cambi, *I molti disagi e la coscienza inquieta dei soggetti nella formazione attuale*. Book of Abstracts, Congresso *Civitas Educationis, Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Facoltà di Scienze della Formazione, Napoli, 20-21 novembre 2009.

⁴³ Molto interessante è l'intervento di Cambi allo stesso Congresso, quando sostiene che «L'inquietudine è anche disagio. Anzi, oggi è fascio di disagio in una società che cambia, ma cambia velocemente e con forti effetti di deriva. Va diagnosticata. Va connessa a disagi, economici, psicologici, esistenziali. Va letta come ospite inquietante, ma anche come "possibilità". Possibilità di innovazione. Di crescita, di orientamento e tutto verso un "possibile" più alto e più degno (qui sta il valore dell'utopia) poiché si lega a bisogni, a *identità* profonde dell'*anthropos*, a valori regolativi. La terapia per rendere produttive secondo possibilità l'inquietudine è una sola: la cultura, l'assimilazione personale della cultura, il saldarla alla *cura sui* che fa crescere il soggetto e gli fa leggere anche la sua identità più profonda ed universale».

Il mutamento oggi detta i tempi delle relazioni interpersonali, e «di conseguenza, da un lato, muta la formazione che deve tenere necessariamente conto della relazione tra logos e pathos, dell'importanza delle emozioni, degli affetti e anche della mente; dall'altro lato, muta anche il concetto di scuola, che deve riconoscere, valorizzare la componente emotiva che nella sua struttura processuale è legata alla comunicazione, alla motivazione, alla concentrazione, alla progettazione di sé »⁴⁴.

Il processo formativo interviene superando anche le analisi teoriche, con una prassi marcata ed efficace il più possibile, perché nella nostra *epoca della complessità* la formazione « è concepita sia come nozione dinamica, che viene continuamente pensata attraverso un'indagine libera ed aperta, sia come processo, in quanto si avvale di tappe, di traguardi, di obiettivi, divenendo sempre un *lifelong*, sempre incompiuta e sempre da riprendere»⁴⁵.

Per formare i cittadini del mondo non è certo sufficiente, come fa notare Morin, il ricorso ad un «vago e generico “mondialismo”»⁴⁶, bensì la nuova cittadinanza comporta l'acquisizione di competenze che diano la capacità di incidere sui cambiamenti senza subirne passivamente le conseguenze.

In particolare, la società multiculturale, nata non solo dalla persistenza di minoranze linguistiche e culturali sul territorio, ma anche dall'arrivo sempre più massiccio di immigrati, richiede un inedito e coraggioso collegamento tra educazione alla cittadinanza e principio universale dei diritti umani.

Oggi, alle scuole di ogni ordine e grado, spetta il compito di saper leggere in *tempo reale* tra le righe del tessuto sociale, per modificare in corsa programmi, progetti, per adeguarli proprio alle esigenze della complessità, e, sostanzialmente, per rispondere in maniera efficace agli stimoli prodotti dai nuovi profili professionali emergenti.

⁴⁴ P. Mulè, *Modelli pedagogici e professionalità docente nel Novecento in Italia*, Periferia, Cosenza, p.120.

⁴⁵ F. Cambi, E. Collicchi, M.Muzi, G. Spadafora, a cura di, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p.36.

⁴⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001; ID., *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi, Roma 2001, p.93.

È il mondo del lavoro, che direttamente influenza l'attività didattica in molti settori; il cittadino-lavoratore oggi deve essere assolutamente aggiornato agli standard richiesti, ma nello stesso tempo deve essere alla continua ricerca di altre competenze, di ulteriori e costanti aggiornamenti, dunque deve essere *flessibile e dinamico*, per mantenere la terminologia classica presente in molti annunci di lavoro.

Anche l'istruzione, e la formazione, conseguentemente, dovranno essere flessibili, dinamiche, *aperte* ed efficaci.

E, se spesso questa terminologia propria degli annunci di opportunità lavorative è abusata ed impropria, perché potrebbe significare tutto ed il suo contrario, oltre a costituire fonte di illusioni per moltissimi giovani e non, interessa oggi porre l'attenzione sui caratteri di flessibilità e dinamicità, dal momento che emergono come determinanti per la nostra società complessa, che ha molte esigenze da affrontare approfonditamente.

Tuttavia, in questa epoca di apertura, di flessibilità, di valorizzazione o affermazione della diversità, dell'identità plurale, non tutto è semplice come desiderato.

Le differenze, se non bene affrontate, con i giusti strumenti, possono alla lunga distanza avere sviluppi non del tutto positivi.

Le enormi differenze tra i popoli, inevitabilmente rendono manifesti dei fenomeni che in precedenza, con la *distanza* erano in qualche misura latenti.

Ecco quindi emergere le tensioni, i forti fondamentalismi religiosi, i regimi autoritari e le guerre, il permanere ed il consolidarsi dello squilibrio tra paesi ricchi e paesi poveri, *o tra evoluti e non evoluti*⁴⁷, la profonda spaccatura sociale esistente tra gli appartenenti alle classi abbienti e gli emarginati, l'uso acritico, irresponsabile e parziale delle risorse naturali, il degrado dell'ambiente, tutti fattori concomitanti che hanno ingenerato, e continuano a causare, un crescente aumento di mobilità degli esseri umani.

Peraltro, gli stati europei mai come oggi vivono un clima d'incertezza, in seguito alle pressioni derivanti dalle teorie del libero scambio, dalle moderne

⁴⁷ Terminologia che ha un riferimento unicamente alle condizioni socio-economiche rapportate a parametri di economia politica e di mercato occidentale, e non assolutamente ai contesti culturali specifici.

possibilità di trasporto, dall'apertura delle frontiere economiche e finanziarie, dalle nuove tecnologie dell'informazione.

Alla luce di questi elementi, è quanto mai opportuno considerare che «La produzione di “saperi in rete” sta trasformando radicalmente le forme tradizionali di trasmissione e comunicazione di ogni sapere. Le reti, soprattutto, introducono una grande diversità nei processi formativi: non si tratta soltanto di diversità dei linguaggi e delle discipline in gioco, ma anche e soprattutto, della diversità delle esperienze individuali nei confronti della conoscenza»⁴⁸.

La ricchezza della *Rete*, da un lato riduce la dimensione dello spazio e del tempo, nelle relazioni umane e, dall'altro, offre potenzialità illimitate, senza confini, per esprimere e consolidare la propria individualità.

Da più parti, è stato asserito che oggi viviamo in una *post-democrazia*; una democrazia che sta mutando profondamente, non solo dal lato del consumo, delle relazioni che divengono sempre più tecnologiche, ma anche e soprattutto da quello del vivere civile, con una crisi del senso di appartenenza ad una comunità nell'accezione propria.

In questo modo, tra velocità e frenesia, avvertiamo nitidamente che si stanno perdendo le identità personali e di socialità, per arrivare ad acquisire una *incerta e liquida identità globalizzata*, per usare la felice espressione di Bauman⁴⁹, dove il «tutto etnico» e *culturale* appartiene a tutti indistintamente, ed a nessuno nello stesso tempo.

Quindi, si assiste ad un fenomeno che ha la sua peculiarità non nella sua entità materiale, oggettiva, ma nella sua particolarità ontologica di essere un comune sentire universale, all'interno della comunità umana nella sua complessità.

Il fatto che tutti gli uomini possano tendere finalmente a riconoscersi e a *rassomigliarsi* l'un l'altro in forza di una *humanitas* che è patrimonio universale, al di là di tutte le distinzioni razziali, etniche, delle *labeling* -

⁴⁸ G Bocchi, M.Ceruti, a cura di, *Educazione e globalizzazione*, cit., p.27.

⁴⁹ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002.

theories e delle ghetizzazioni che sono state formulate ed ereditate, per effetto della struttura sociale, e delle città, è senza dubbio un fatto positivo.

Ma, allo stesso modo, con il grande rischio di una sommaria generalizzazione delle identità, si presenta la grande incognita della perdita della memoria storica, del passato e delle radici di ciascuno dei popoli, con la conseguente dispersione di una memoria quasi *sociale*, anche ancestrale, protettrice di un patrimonio esclusivo e personale.

Ed ancora, la progressiva perdita della memoria conduce inevitabilmente ad una crisi assiologica, che si manifesta nella perdita di senso, di valori, di regole di vita, e può arrivare anche ad ingenerare una sorta di inquietudine, tipica peraltro dei nostri giorni, con la tensione ad alimentare forse anche una parallela esaltazione spregiudicata del sé, dal momento che «Lo schiacciamento sul presente di cui parlavamo, rischia dunque di diventare un Eterno Presente, una sorta di laicismo in chiave fortemente egoistica!»⁵⁰.

Il *Presente* ci informa di tutto ciò che avviene nel Globo, anche nel più remoto angolo che noi nemmeno immaginavamo in quale continente si trovasse.

Lo schiacciamento sul presente rischia anche di non aiutare assolutamente a capire e cogliere le vere identità, le problematiche del *chi siamo, chi è ciascuno di noi*, quali siano le ricchezze culturali di chi si incontra e che viene da tradizioni e culture magari lontane ed inevitabilmente diverse.

E' la cultura, o meglio la dimensione più vera della storia, quindi anche quella con la "s" minuscola, che ci permette di riconoscere nell'individuo che abbiamo di fronte quotidianamente, *l'Altro*, con la sua cultura, la sua lingua, la sua religione, i suoi usi e costumi.

Ma, se ciascuno di noi va perdendo profondamente la sua identità, il rischio che si corre sarà quello di dar vita ad un grande teatro che vede sul palcoscenico una pletora di personaggi corrispondenti a tanti *Altri*, tutti estranei a se stessi e tutti eguali in questa *estraneità*, quando si rifiuti acriticamente che «l'esigenza universale spinge ad una presa d'atto della specificità»⁵¹.

⁵⁰ M. Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*, Elèuthera, Milano 2009, p.55.

⁵¹ C.Taylor, *La politica del riconoscimento*, cit., p. 25.

Il rischio concreto è quello di caratterizzare progressivamente una realtà che andrà oltre la vecchia utopia, ed inesorabilmente verso la distopia.

In questa epoca della *complessità*, il rapporto con l'immigrato, quindi, con il *diverso*, con l'*altro*, vive, e nello stesso tempo è prigioniero, di un rapporto schizofrenico: è visto ufficialmente come ricchezza, tanto economica quanto culturale per il tessuto sociale in cui ha luogo, ma, al contempo, è visto come una minaccia per i modelli di cui è portatore, o per il diffondersi di culture così diverse dalla nostra, secolare e così radicata negli usi e costumi delle famiglie, e che mai avremmo immaginato di vedere minata.

Una reale condivisione, crescita di valori, e quindi una reale cittadinanza interculturale, piena e democratica nel vero senso della parola, si dovrebbe muovere sul binario giustizia-uguaglianza-libertà-accoglienza.

Se l'educazione, e nel caso specifico la pedagogia, riuscisse non solo a promuovere dei modelli validi, ma ad essere nello stesso tempo un'efficace interfaccia della politica, avrebbe dunque il coraggio di educare alla cittadinanza, ai suoi veri valori ⁵².

In questa nuova accezione, essa dovrebbe avere il coraggio di essere una interfaccia critica, pensando e respirando in grande, a pieni polmoni, un vasto impegno sociale, che vada al di là di una diagnosi sulla mancanza di valori nella democrazia plurale: dovrebbe intervenire massicciamente per promuovere un *risveglio del cittadino*.

Compito della formazione oggi, e specifico studio delle scienze dell'educazione, è senza ombra di dubbio il superamento di un certo modello di scuola v, incentrato sulla formazione del *cittadino nazionale*; mai come oggi, infatti, il superamento di questa prospettiva appare necessario.

Obiettivo principale è progettare e rendere effettiva una formazione per un cittadino europeo, ed alla fine *planetario*, maturo e consapevole di confrontarsi con tutto il globo per arricchirsi.

⁵²Cfr. M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale*, cit. p.214: « Se si vuole assegnare alla pedagogia un nuovo ruolo politico e sociale, occorre fare piazza pulita di queste visioni ingenue e limitanti di una pedagogia come strumento di formalizzazione dell'indottrinamento moralistico, basate il più delle volte su una diffusa ignoranza della produzione culturale della pedagogia e comunque su preconcetti di cui sono vittime anche raffinati intellettuali e attendibilissimi studiosi».

È necessario riflettere brevemente sulla morfologia della nozione di *cittadinanza moderna*, dal momento che per alcuni studiosi essa presenta due facce nella medesima medaglia; infatti, la nozione della moderna cittadinanza sarebbe «[...] bifronte. Vista dall'interno del singolo stato, essa definisce un processo di convergenza e omologazione tra eterogeneità originarie [...]. Dal punto di vista esterno, dal punto di vista delle relazioni tra stato e stato, è invece una nozione separante ed escludente: chi è cittadino di uno stato diventa per definizione un non-cittadino e quindi uno straniero negli altri stati[...]»⁵³.

Pertanto, la grande sfida del terzo millennio sarà riuscire a gestire bene i conflitti di natura culturale che ineludibilmente scaturiscono dalla convivenza fra persone con identità profondamente differenti, sempre più chiamate a vivere insieme.

Una prima differenziazione epistemologica occorre effettuarla fra i concetti di *multi, meta e transcultura*.

Mentre «il termine *metacultura* si riferirebbe ad una “cultura situata al di là della cultura”, una sorta di *supra-cultura* (come la metafisica starebbe alla fisica o la meta comunicazione alla comunicazione) [...]»⁵⁴ che non è solo didatticamente poco opportuna, dal momento che non è possibile educare e formare prescindendo dai processi culturali in divenire.

Successivamente si deve considerare in maniera approfondita «il concetto di *transcultura*. Esso rimanda a qualcosa che attraversa la cultura e le strategie educative mirerebbero allo sviluppo di elementi universali, comuni a tutti gli uomini: valori formali quali il rispetto, la correttezza, l'autonomia personale, e contenutistici come la persona, la pace, la giustizia, la difesa dell'ambiente, il diritto allo sviluppo»⁵⁵.

Oltre a non riuscire a tenere conto dei movimenti e dei processi di cambiamento in atto nei singoli sistemi culturali, c'è anche il pericolo di

⁵³ G. Bocchi, M. Ceruti, a cura di, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 37.

⁵⁴ A. Portera, a cura di, *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e pensiero, Milano 2003, p. 4.

⁵⁵ *Ibidem*.

trascurare importanti fattori antropologici e sociali, di considerare in maniera etnocentrica le differenze che emergono nella vita. La *pluricultura* rimanda invece al concetto di irripetibilità e non componibilità di ciascuna cultura, nonché al diritto di una propria autonomia.

L'intervento educativo, definito del «*multiculturalismo*, parte dalla situazione di fatto, dalla presenza di due o più culture, e mira allo studio di comunanze e differenze»⁵⁶.

Pur avendo il merito di educare al rispetto, al riconoscimento dei diritti dei cittadini immigrati, tale approccio presenta il limite di considerare le culture in maniera rigida, statica, spesso anche gerarchica e talvolta l'intervento educativo è ricondotto nell'alveo di manifestazioni puramente paternalistiche.

Elemento determinante è soprattutto il superamento dell'etnocentrismo inteso come netto rifiuto aprioristico di qualsiasi cultura che possa essere diversa dalla propria, in quanto «l'acquisizione del pregiudizio, per quanto comune, è in questa prospettiva tuttavia riconducibile a processi non ordinari: la personalità autoritaria sarebbe tipica di soggetti con una struttura mentale incline ad essere "eticamente centrata"»⁵⁷.

La diversità e l'alterità sono una ricchezza, non devono assolutamente essere un problema senza soluzione.

Inevitabilmente, lo scopo di una nuova etica antropologica e sociale è quello di creare gli strumenti efficaci per integrare, creando all'interno dei contesti sociali nuovi e profondi orizzonti valoriali, per poter crescere arricchendosi, poiché «l'antropo-etica issa a livello etico la coscienza antropologica che riconosce l'unità di tutto ciò che è umano nella sua diversità e la diversità in tutto ciò che è unità; da qui la missione di salvaguardare ovunque l'unità e le diversità umane. L'antropo-etica lega l'etica dell'universale a quella del singolare»⁵⁸.

⁵⁶ *Ivi*, p.5.

⁵⁷ T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson, R. Sanford, *La personalità autoritaria*, Ed.di Comunità, Milano 1973, p.151.

⁵⁸ E. Morin, *Etica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, p. 158.

La società odierna risulta essere, dunque, quasi una fusione sincretica di moltissimi elementi e problematiche legati alla complessità crescente in statura e dimensioni, ed innegabilmente «è sempre più evidente, infatti, come tutte queste radicali modificazioni stiano mettendo in discussione anche i tradizionali modelli educativi dell'Occidente. È da questo complesso di eventi e problemi che nasce la *pedagogia interculturale*, che comincia, anche in Italia, a ricercare un proprio statuto autonomo. Essa si situa alla confluenza di diversi e complessi apporti e si caratterizza, per così esprimersi, come una pedagogia di frontiera in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici, ecc»⁵⁹.

Il potenziale innovativo della *pedagogia interculturale* scaturisce dal fatto che l'alterità, lo stile di vita, la *diversità* in una società complessa e multiculturale non sono più considerati solamente come fattori di disagio e di ansie collettive, ma come delle vere opportunità di arricchimento, supportate dall'intreccio di discipline ed arti tipiche di ciascun settore e di ciascuna cultura, per una considerazione complessiva *dell'individuo* operata a 360 gradi.

Sono le società ad essere definite come *multiculturali*, nel senso che si rileva la presenza di soggetti portatori di usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre la strategia d'intervento educativo è di tipo interculturale, nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze.

Risulta chiaro, a questo proposito, che costruire una nuova idea di cittadinanza non è cosa semplice, o comunque non solo legata alla situazione presente.

Ci sono molti fattori che devono essere presi in considerazione, primo fra tutti quello della trasmissione dei valori fondamentali di appartenenza, identificazione e condivisione degli ideali di un determinato contesto sociale, soprattutto se multiculturale e, in prospettiva a medio termine, davvero interculturale.

⁵⁹ F. Susi, a cura di, *Come si è ristretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma 2008, p. 9.

In aggiunta, volendosi poi soffermare a considerare alcuni tra gli strumenti fondamentali, emerge che senza dubbio è necessario conoscere poi il fattore-lingua, per la reale integrazione, e le capacità, o *skills*, di chi è chiamato a promuovere la cittadinanza vera e profonda⁶⁰.

Nell'odierno contesto di multiculturalità e continuo mutamento sociale, ecco che l'educazione interculturale arriva ai nostri occhi come risposta «in termini di prassi formativa alle sfide ed ai problemi che pone il mondo delle interdipendenze; è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificarne le percezioni e gli ambiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze»⁶¹.

Prima di passare ad esemplificare una pedagogia *del fare*⁶² in senso stretto, per cercare di affrontare efficacemente l'approccio interculturale, alla luce dei vari elementi considerati, è quanto mai opportuno cercare di dare una definizione della *complessità* il più possibile chiara ed univoca, in modo da fissare un netto punto di partenza.

Con il termine *complessità*, si comprendono tutte quelle profonde esigenze ed aspettative di carattere culturale, sociale, etnico e politico che arrivano a

⁶⁰ Cfr. R. Wegerif, (2004) *Towards an Account of Teaching General Thinking Skills That is Compatible with the Assumptions of Sociocultural Theory. Educational Theory and Research*. Vol 2(2) p.143. «The sociocultural paradigm in educational research, emphasising the situatedness of learning and the embeddedness of thought in cultural and linguistic practices, has called into question the plausibility of the enterprise of teaching general thinking skills. In this paper I argue that the sociocultural research programme needs an adequate conceptualisation of general thinking skills if it is not to be vulnerable to various criticisms, including that of a lack of reflexivity, connected with the charge of relativism. I go on to argue that Habermas' insight that rationality can be described in terms of a speech situation can be adapted to provide a coherent redescription of general thinking skills. This redescription of reason, compatible with the assumptions of the socio-cultural paradigm, is in terms of the orientations and ground rules that structure an always socially situated but self-reflective and self-transcending type of dialogue. On this account teaching general thinking skills can be conceptualised as induction into the practice of dialogue across difference».

⁶¹ F. Susi, *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma, 1995, p. 23.

⁶² Cfr. ancora F. Susi, p.24 che «La scuola deve poter essere uno spazio di arricchimento del potenziale cognitivo di ogni allievo, ma anche di orientamento di ciò che gli psicologi e i pedagogisti chiamano emotività, affettività, percezione: un insieme che determina gli effettivi comportamenti dei giovani verso gli stranieri, e, più in generale, verso le "diversità" (di sesso, di classe, di età, di religione, di appartenenza politica etc). Un luogo di mediazione criticamente organizzata tra l'esperienza individuale degli allievi e il mondo globalizzato dell'epoca presente».

scaturire all'interno di una società che muta intimamente e rapidamente la sua struttura in seguito ad una marcata e costante presenza di individui provenienti da realtà e da paesi lontani e diversi dal nostro, e che inevitabilmente devono essere analizzate e soddisfatte per una reale integrazione.

La *complessità* di queste esigenze, la loro natura polimorfa, diversa, mostra un primo approccio all'alterità, all'*altro*, un primo barlume di possibilità di arricchimento culturale che deve essere assolutamente reciproco: condizione fondamentale per comprendere queste esigenze *complesse* è senza dubbio la capacità profonda di ascoltare; infatti non vi è dubbio che « l'educazione è possibile se si verificano alcune condizioni e fra queste l'ascolto occupa un posto privilegiato. Ascoltare, infatti, vuol dire disporsi nella condizione di seguire il discorso dell'altro, liberandosi, sia pure per la sola durata dell'ascolto, della propria situazione; significa rinuncia momentanea al proprio "io". Ciò non significa assolutamente rinuncia ad essere se stessi, perdere la propria identità, anzi, nella misura in cui ci si pone in un rapporto di ascolto, la soggettività aumenta di valore »⁶³.

Interculturalità, infatti, è il termine che designa una nuova prospettiva che includa proprio rispetto reciproco delle proprie identità, ma che, allo stesso tempo, anche comprende il nostro sforzo per evitare la sopraffazione delle culture e addirittura una cancellazione delle radici.

Mai come adesso, è infatti intimamente necessario che venga trovato un equilibrio nel comunicare e condividere i valori che contraddistinguono ciascuna etnia.

La vera ed efficace educazione interculturale è strettamente connessa ad una visione ampia e nitida in cui tutte le differenze siano prima accettate e poi in seguito valorizzate come patrimonio, sia dal punto di vista della persona, nella sua unica ed irripetibile singolarità, sia a livello di gruppo, come completa espressione corale di conoscenze e valori condivisi.

⁶³ M.P. Cavalieri, *L'educazione interculturale come educazione a "saper essere"*, in A. Porcheddu, a cura di, *Educare e formare nella società interculturale*, cit., p. 146.

Si deve necessariamente porre l'enfasi su una gamma eterogenea e molto vasta di possibilità di espressione, e per questa ragione l'approccio interculturale è nettamente in opposizione a delle forme mentali di «chiusura» totale o parziale che sia, ed è nettamente in contrasto con schemi e visioni rigide della società idealizzate da *one-track-minded people*, da gente insomma che non riesce per una serie di ragioni a vedere la diversità nella giusta prospettiva.

Il vero riconoscimento dell'alterità, della diversità, non è unicamente connesso ad una certa appartenenza etnica, religiosa, sociale o culturale, ma alla capacità riconosciuta di esprimere tali conoscenze o aspetti« in forma dinamica»⁶⁴.

La costruzione e l'accettazione delle differenze, anche delle minoranze culturali, deve superare necessariamente l'irrigidimento in posizioni estreme, che porta a divisioni spesso insormontabili, cercando di arrivare a raggiungere un chiaro equilibrio, dinamico, fecondo, duraturo, per affermare le proprie identità e le proprie peculiarità; l'etimologia fornisce la giusta chiave di lettura, chiarendo che «L'analisi semantica del termine interculturale esplicita con chiarezza come il nucleo concettuale di questa prospettiva sia favorevole alla mescolanza: il suffisso latino *inter* rimanda immediatamente ad accezioni di significato in cui la relazione, lo scambio, la confluenza sono reciproche»⁶⁵.

L'approccio interculturale, quindi, promuove l'incontro con l'altro imperniato sulla assoluta ed ineluttabile disponibilità reciproca a comunicare, poiché la profonda interazione è una reale opportunità per arricchire ulteriormente la propria personalità ed aprirsi ai cambiamenti.

L'invito ad un reale dialogo interculturale, che presupporrebbe prima il confronto, e poi la convivenza tra diverse culture nello scenario quotidiano, viene accolto nella riflessione pedagogica, quando si affrontano i temi proprio

⁶⁴ V .D'Alessandro, M .Sciarra, a cura di, *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuove problematiche per le istituzioni formative*, cit. p. 160.

⁶⁵ *Ivi*, p.161. Di seguito si aggiunge che « L'incontro tra culture, i rapporti tra gruppi, la comunicazione tra individui si collocano su di un piano che si potrebbe definire di “trasformazione reciproca”, in cui il modo di relazionarsi con la diversità non è definito e dato una volta per sempre né tanto meno pensato come aconflittuale».

della odierna multiculturalità, della complessità, dei possibili conflitti latenti e manifesti tra le diverse culture coinvolte.

Non sono soltanto i politologi o i sociologi, oggi, oppure gli economisti, ad occuparsi di questi temi nodali, ma, appunto, anche i pedagogisti, in quanto le scienze dell'educazione sempre più sono aperte al confronto interdisciplinare circa le modalità di gestione «dei rapporti tra culture differenti e sulla rilevanza che ha l'apprendimento del rispetto delle diversità sia nelle relazioni che si instaurano all'interno delle aule scolastiche, sia in tutte le altre forme di interazione sociale [...]»⁶⁶.

Ogni società, infatti, esprime una propria cultura, avente dei tratti distintivi, per cui, l'individuo che ne è membro, li interiorizza, li fa propri, e attraverso di essi sviluppa, nello stesso tempo, il senso di *appartenenza* e di identificazione con la comunità stessa in generale.

Il processo di identificazione culturale accompagna l'uomo per tutto il cammino della sua esistenza, «attraverso varie fasi, che vanno dalla socializzazione primaria, a quella secondaria, fino a quella della acculturazione, attraverso cui si ha la trasmissione di valori e modelli propri di ciascun gruppo»⁶⁷; il dialogo tra il vissuto degli individui come singoli e la società nella quale interagiscono è costante e reciproco.

Ma, poiché la società di oggi è in continuo mutamento, è sempre più aperta all'*altro*, e la costruzione monocentrica di una certa identità legata all'appartenenza, sta piano piano lasciando il posto ad una pianificazione flessibile ed agile tanto nella sfera personale quanto, appunto, in quella strettamente sociale, e, *sic et simpliciter*, bisogna prendere coscienza della nuova prospettiva planetaria nella quale conta *l'individuo*, nella sua interezza, e non più, o non solo, l'etnia.

Sia l'individuo migrante, sia l'individuo membro del contesto sociale «accogliente», vengono, quindi, posti di fronte, dalla loro stessa nuova interazione venutasi a creare, ad una nuova situazione di convivenza in cui

⁶⁶ *Ivi*, p.163.

⁶⁷ N. J. Smelser, *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna 1989, p.86.

necessariamente si deve fare ricorso alla flessibilità ed alla dinamica di adattamento.

Il migrante, infatti, è portatore di valori propri, di una cultura diversa, di tradizioni secolari, e si ritrova in un contesto nuovo nel quale trova a sua volta dei valori, delle tradizioni, una cultura non propria ma condivisa dal resto della comunità accogliente, con cui necessariamente si deve confrontare, se vuole arrivare ad una reale integrazione.

Pena l'irrigidimento ed il sedimentarsi in una dimensione di non-confronto e di quasi isolamento, che sfocia nella *ghettizzazione*, volontaria o passiva.

Molto spesso, poi, il passaggio successivo è rappresentato dall'emarginazione, che si nutre nel pregiudizio, alimentando un certo filone della discriminazione, intesa come «il trattamento sistematicamente ingiusto e diseguale di alcune persone a causa di loro presunte caratteristiche “cattive” (...) mentre il pregiudizio consiste nel giudicare un gruppo qualsiasi o uno dei suoi membri sulla base di stereotipi negativi. Il pregiudizio è, come dice il termine, un giudizio mentre la discriminazione è l'effettivo trattamento diseguale delle persone e dei gruppi»⁶⁸.

L'immigrato, quindi, arrivando in una nuova realtà sociale, si trova nelle condizioni di dovere effettuare un duplice percorso di *adattamento e di mantenimento*, relativamente alla propria cultura di provenienza.

Di adattamento, poiché il nuovo contesto sociale lo richiede necessariamente, nella prospettiva del confronto aperto, e di mantenimento, per ricercare un equilibrio che gli consenta di conservare, valorizzare e non disperdere il suo bagaglio culturale pregresso, trasmessogli dalle esperienze e dalla famiglia nel suo paese d'origine.

Le difficoltà in questo delicato processo, comunque, possono essere di varia natura, e sono connesse per lo più alla possibile labilità della reciprocità nell'accoglienza, cioè nel vedere o nel percepire il nuovo ed il *diverso* come

⁶⁸ Cfr. Ivi, p. 299. L'Autore indica che «[...] le pratiche discriminatorie diventano profondamente radicate nelle leggi, nelle abitudini, nelle idee e nelle istituzioni di una società, vivono di vita propria, con o senza l'appoggio attivo delle persone nella posizione dominante».

effettivamente integrato nella nuova società, ed allo stesso tempo legare ciò all'aspettativa che costui arrivi a riconoscere il nuovo contesto come proprio.

Quindi, al fine di superare i problemi di pregiudizio e di discriminazione, è quanto mai opportuno creare le condizioni necessarie per l'interiorizzazione di nuovi codici culturali pur senza fare disperdere i tratti peculiari della cultura di origine.

L'educazione interculturale, in ambito di progettazione curricolare scolastica deve, quindi, tenere conto di esigenze contrapposte, rappresentate tanto dal peso della cultura del Paese accogliente quanto da quello della cultura propria della comunità di appartenenza del discente, guardando proprio nell'ottica del «riconoscimento *positivo della diversità culturale* [...] il cui risvolto sta nel riconoscimento di una *comune umanità*»⁶⁹.

Le persone, con tutte le loro esigenze, impongono analisi serie da condurre, per eliminare efficacemente disagi, inquietudini ed incertezze delle condizioni di vita socio-economiche, che possono portare anche all'emarginazione.

Per poter affrontare senza ambiguità la problematicità del contesto sociale attuale, le conoscenze di programmi appositi e codici di comportamento aggiornati, non è sufficiente; diventa, pertanto, di nodale importanza riprogettare l'approccio al processo educativo, focalizzando la «chiarificazione di termini quali *direzione di senso, formazione, liberazione, emancipazione, partecipazione*, termini o meglio categorie culturali che, analizzando e riproponendo il problema della formazione, valgono a prefigurare una qualche teoria dell'educazione »⁷⁰.

La migrazione, come fenomeno analizzato in sé e per sé, è un processo che implica notevoli cambiamenti, personali e sociali, e che pone nuove problematiche da affrontare; in ambito scolastico, quindi, è molto verosimile che il figlio di genitori migranti sia più propenso ad assorbire usi, costumi, tradizioni e modelli di comportamento dai compagni, mentre il procedimento contrario è quanto mai improbabile.

⁶⁹ F. Gobbo, *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2000, p. 15.

⁷⁰ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p.143.

Altro elemento basilare, quindi, in ambito di progettazione pedagogica di intervento, è non dimenticare mai che la scuola non debba assolutamente essere separata, né strutturalmente né funzionalmente, dalla società circostante, dove sono messi in pratica i modelli di convivenza civile.

La scuola stessa, poi, dovrebbe promuovere un'attività di biblioteca il più possibile varia ed eterogenea, in modo da promuovere efficacemente la conoscenza, e se vogliamo, un primo approccio con diverse culture, ma «a patto di disporre di un esteso campionario di fonti informative, di media didattici [...] mentre la biblioteca extrascolastica chiama l'intera rete delle proprie agenzie formative a cominciare dalla biblioteca, ad una programmata e permanente reciprocità e interdipendenza istituzionale e culturale»⁷¹.

I modelli di comportamento e le regole sociali che il discente arriva ad apprendere nella scuola, sono assolutamente basilari per sviluppare il processo di integrazione fin da giovanissimi, e tutte le esperienze personali che vengono riportate nelle quattro mura di un'aula a scuola, sia da parte degli alunni ma anche da parte dei docenti, sono un vissuto unico, irripetibile che aiutano ad approcciarsi alla *diversità*.

L'intercultura, diversamente dalla multiculturalità, che è, invece, la situazione, oggi in atto, di compresenza, su uno stesso territorio, di popoli diversi per etnia, lingua, cultura, (è ormai diffusa la percezione che le nostre società post-moderne presentino tutte, in misura diversa, un carattere multiculturale) si propone come un modello efficace di convivenza globale che ha alla sua base il vero e reciproco scambio fra le diverse culture presenti nel contesto sociale definito proprio come multiculturale.

L'approccio interculturale ha come caratteristica fondamentale quella di non essere orientato solo alle minoranze dei migranti presenti nel nuovo contesto scelto per vivere, ma anche e soprattutto a coloro che compongono materialmente questo nuovo contesto sociale, cioè i soggetti accoglienti, *gli autoctoni*, conferendo una pari dignità a tutte le culture indistintamente presenti in una data società e in un determinato momento storico come quello attuale.

⁷¹ A. Faeti, F. Frabboni, *Il lettore ostinato .Libri, biblioteche, scuole, mass-media*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p.56.

Occuparsi di pedagogia, occuparsi di formazione, implica necessariamente confrontarsi con la vastità e la complessità della coscienza contemporanea della nostra società, e immaginare concretamente l'educazione in maniera critica, cercando il più possibile di superare i modelli tanto a carattere adattivo, quanto quelli troppo rigidi ed escludenti per loro stessa natura, ma nello stesso tempo «correlati ad un riferimento axiologico e teleologico governato da valori e principi strettamente connessi con la questione fondamentale della dignità della persona [...]»⁷².

⁷² V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p.144.

1.3 La pedagogia critica e riflessiva. Alcuni modelli

La portata vastissima e a lungo raggio dei fenomeni economici e sociali intervenuti nelle ultime decadi, ha necessariamente portato alla ribalta le condizioni di profondo disagio esistenziale delle moltitudini e delle popolazioni coinvolte, con un orientamento marcato a trovare nella formazione e nell'educazione degli strumenti validi, in sostanza cercando di incamminarsi in una strada meno sinuosa verso l'utopia di un mondo più sereno, vissuto attraverso una cittadinanza realmente democratica in senso pieno.

Uno dei compiti più significativi che criticamente ci si aspetta dalla programmazione pedagogica, è proprio quello di valorizzare l'aspetto personale, dell'interazione sociale, della comunicazione in senso proprio, della condivisione, ponendo la giusta enfasi sull'*intersoggettività*.

Uno dei punti fondamentali, in questo senso, è proprio quello di fare riferimento a dei valori ben precisi che possano essere condivisi *in toto*.

Ma, proprio alla luce della complessità dell'epoca attuale, delle molteplici esigenze sorte in seguito alla convivenza di più culture, si riflette su come sia possibile arrivare a focalizzare e determinare un contesto normativo che sia condivisibile eticamente e socialmente, e nello stesso tempo che tenga conto delle differenze e delle singole soggettività.

In questa prospettiva, è necessario porre l'accento critico sulla questione assiologica, proprio in un'epoca storica che vede il prevalere di una certa economia liberista, che favorisce la diffusione del nichilismo, dell'individualismo più marcato, ma «a ben vedere, l'istanza valoriale viene reclamata da più parti sulla base di un'inquietudine che sottende il pensiero contemporaneo basata sulla consapevolezza del ruolo significativo svolto sulla stabilità individuale e sulla ricompattazione sociale dell'orizzonte valoriale»⁷³.

⁷³ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p.111.

Proprio questo è il punto di partenza per cercare di dare i giusti valori all'esperienza di vita nella nuova società multiculturale, per fare sì che diventi veramente interculturale; e, come tale, vissuta da tutti i cittadini a pieno titolo.

Traendo per un attimo spunto dalla pedagogia giuridica, si precisa che per *cittadinanza attiva* si intende proprio la capacità di partecipare come *soggetti* alla *Res Publica*, quindi, non solo un recepire passivamente i poteri a vario livello, ma avendo la capacità di porre domande, di manifestare esigenze differenti, di *farsi sentire* per realizzare pienamente una forma di *democrazia partecipativa*.

Il compito più importante, o comunque uno dei più seri che attende la pedagogia, è quello di fare abbandonare alle giovani generazioni e non, questa sorta di indifferenza che le permea, che ha portato ad una certa forma di «anestesia emotiva, politica, che poi è sconfinata in una deriva di impolitica, nel qualunquismo e nella de-responsabilizzazione»⁷⁴.

Il nuovo orizzonte che incontra oggi la pedagogia, è rappresentato da una profonda responsabilità *critica* verso le nuove generazioni, il fare capire cioè il vero valore, tra gli altri, della vita sociale, del bene comune, che riguarda tutti indistintamente, e promuoverlo senza sosta contro l'apatia e l'abulia, arrivare insomma a cercare di colmare l'attuale vuoto di senso.

Nella moderna società, quindi, il processo formativo è chiamato a dare anche uno stimolo forte, preciso, quasi a ribadire «la centralità della formazione all'interno del discorso pedagogico, in ragione del suo essere elemento di sintesi e nel tempo stesso problema aperto di un sapere, come la pedagogia, posto tra costituzione e regolazione di senso, tra teorizzazione ed applicazione»⁷⁵.

E' profondamente necessario ritrovare il senso di corresponsabilità nel vivere civile attraverso esperienze accomunanti, attraverso la riscoperta

⁷⁴ F. Pinto Minerva, Convegno Siped. *Progetto Generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione*, Cosenza 3-4 giugno 2010.

⁷⁵ G. Spadafora, *Verso l'emancipazione*, in G. Spadafora, a cura di, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, cit., p. 27.

della coscienza collettiva, di una più generale *coscienza planetaria* nel riconoscimento dell'altro, uguale ma *diverso*; si deve instaurare una sorta di empatia mentale e spirituale che porti ad una tensione etica e sociale in tutti i cittadini, in una dimensione *transpersonale*, che renda solido il rapporto IO-TU con *il terzo*, cioè le istituzioni come la scuola e la famiglia.

Oggi cos'è, in tema di valori, la cittadinanza? Si può cercare di definirla come *Governance*⁷⁶, cioè il corrispondente ideale di un sistema allargato di governo, un sistema complesso in cui il potere appartiene al popolo anche nelle scelte quotidiane, in una profonda dimensione civica e valoriale dell'agire.

Questo oggi, da molti studiosi, è definito come *Sesto Potere*⁷⁷, il potere cioè dell'*azione civica*, composta dalla conoscenza, dalla diffusione e dallo scambio di informazioni che porta all'iniziativa diretta ed alla sollecitazione istituzionale, poiché è determinante il recupero dei valori parte da questo sentire comune, dal recupero dei codici simbolici, dei *valori*.

In sostanza, con il rendere *politico* in senso pieno l'agire del cittadino, l'agire attivamente, anche nel senso di trasformare le norme su carta in condotte concrete, orientate alla vita civile.

La pedagogia, operando in questa ottica, ha, in sostanza, il compito di *analizzare criticamente* questa società attuale, e cercare di riconsegnare principalmente alle giovani generazioni, ma non solo, la responsabilità delle scelte: «il valore dei valori, cioè il discutere dei valori perché i valori valgono, sono fondamentali tanto per la vita sociale, quanto per l'affermazione delle qualità personali»⁷⁸.

Il nichilismo di oggi, contempla anche una qualche forma di narcisismo, con una crisi culturale che si trascina in una incessante perdita dei valori

⁷⁶ In questa accezione, *Governance* è materialmente l'atto di governare, riferito alle risoluzioni del popolo che fissa le aspettative, che affida il potere e ne controlla gli adempimenti. Esso è un processo composto da una fase di amministrazione pure ed una di leadership politica.

⁷⁷ La definizione di Sesto Potere è abbastanza ampia, riferendosi comunque in maniera chiara e netta al web ed alle nuove tecnologie che permettono una comunicazione tra i *cittadini* più veloce e con maggior possibilità di critica.

⁷⁸ M. Baldacci, Convegno Siped. *Progetto Generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione*, Cosenza 3-4 giugno 2010.

tradizionali, quasi ci sia una sorta di deriva esistenziale, un nichilismo vissuto come decadenza, in cui l'adolescente si configura come neo-Narciso, verso il quale si nutre un clima di attesa positiva, per le sue qualità personali che si manifesteranno nel futuro.

Egli è fragile, continuamente in cerca di conferme e di riconoscimento tanto dalla società quanto dal fondamentale gruppo dei pari, e la scuola sembra non dare eccessivo peso nel promuovere gli altri suoi valori personali, concentrandosi esclusivamente sul profitto.

Ecco che l'adolescente, quindi, non stimolato, diviene indifferente verso la scuola, le varie discipline ed il sistema di valutazione, non cogliendone *in toto* l'importanza e la valenza futura, mentre è molto attento e scrupoloso circa la valutazione nei suoi confronti, soprattutto sulla *persona*.

In ultima analisi, sono le motivazioni e gli stimoli, gli elementi che realmente agiscono nella sfera della personalità dei giovani, e che potrebbero arrivare a trasmettere e fare interiorizzare i valori nelle loro coscienze.

In seguito ai cambiamenti repentini presenti nella moderna società, anche l'approccio formativo inevitabilmente deve essere oggetto di una critica pedagogica appropriata, poiché «di fronte a questa nuova situazione, si rende necessario un mutamento del paradigma formativo: non basta più una testa piena di cognizioni, occorre anche una testa ben fatta, capace di riadeguare costantemente il proprio corredo di conoscenze e, dunque, un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita»⁷⁹.

Emerge, anche all'interno dello stesso soggetto adolescente, ed in certa misura anche negli adulti, un certo pluralismo valoriale nella dimensione personale, molto «in situazione», in quanto legato alle frequentazioni quotidiane, ed aperto e flessibile in relazione alle opportunità socio-economiche.

⁷⁹ M. Baldacci, *Il sistema formativo e il curriculum scolastico*, in M. Baldacci, M. Corsi, a cura di, *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010, p. 40.

Si potrebbe richiamare quasi, la concezione weberiana di un *politeismo di valori*⁸⁰, per delineare un *politeismo sociale* strettamente connesso al narcisismo, alla realizzazione di sé, in cui si privilegiano l'affettività, l'amicizia, l'amore e la famiglia.

Ma questo è anche un contesto in cui convivono l'ansia per il futuro, le speranze e le illusioni, e le preoccupazioni per la propria vita personale.

La pedagogia, compiendo una profonda analisi critica sui giovani, e nel contesto sociale più in generale, deve cercare di cogliere il più possibile le tensioni positive, e arrivare ad assumere i valori espressi dai vari soggetti, come oggetto culturale con cui necessariamente confrontarsi, evitando un certo pregiudizio ed una superficialità pragmatica.

Dunque, la pedagogia deve essere pronta a raccogliere la sfida del pensiero critico, in modo da divenire pienamente una pedagogia *con ottica critica* nell'analisi razionale delle pratiche educative in stretta relazione con le problematiche *plurali*.

Una considerazione sul pluralismo, porta ad effettuare una chiara separazione da posizioni di radicale relativismo, incentrata sul fatto che gli esseri umani, giovani o no, sono individualmente portatori di differenti punti di vista, differenti esigenze, con conseguente impossibilità di esprimersi oggettivamente nei confronti di uno o più individui, e spesso non si è sostanzialmente capaci di effettuare nella maniera più obiettiva dei percorsi etici e sociali.

Per quanto riguarda l'agire pedagogico, invece, il pluralismo etico consiste in una concezione assiologica secondo cui, prima, ha luogo il riconoscimento effettivo della molteplicità e della varietà delle posizioni etiche, ed in seguito si completa la tutela attraverso il diritto di salvaguardare un pieno diritto di scelta.

⁸⁰ Si confronti a proposito di Max Weber e del politeismo di valori, D. Triggiano, *Introduzione a Max Weber, Da Economia e società a Sociologia della Religione*, Meltemi, Roma 2008, pp.224.225. L'Autrice aggiunge che «Politeismo significa anzitutto scegliere tra un agire orientato in base all'etica dell'intenzione o a quella della responsabilità, ma nessuno può stabilire quando e perché si debba seguire l'una o l'altra».

Sforzandosi di abbandonare, quindi, una prospettiva basata unicamente sul relativismo radicale, ecco, dunque, che con il pluralismo etico, il punto di vista dell'altro è un ulteriore elemento di riflessione, di confronto, di maturazione; è un manifesto programmatico utile per provare a ridare un *sensu attivo* alla vita umana in società, orientata alla costruzione e alla condivisione dei valori.

In questa nuova prospettiva, che la Pinto Minerva definisce, forse come provocazione, «pedagogia della resistenza»⁸¹, si mettono da parte «assolutismi e fondamentalismi e lottando concezioni estreme, anarchiche e scettiche, si prospetta come un'occasione in più di intendere i rapporti tra la persona, l'etica, la politica, il diritto»⁸².

Il pluralismo, quindi, determina una concezione etica che fa maturare e apprezzare la visione di cittadinanza plurima, che dà valore al rispetto delle altre posizioni, alla molteplicità di realtà differenti, mentre un'azione pedagogica deve senza indugio promuovere le scelte in questo senso, dando il giusto valore alle scelte individuali di coscienza, responsabilizzando maggiormente la collettività verso la tolleranza, il confronto, la condivisione.

In questo senso, il *pluralismo* diviene valore di riferimento nell'universo multiculturale odierno, ed in tema di cittadinanza democratica si contrappone nettamente al *particolarismo*.

La formazione, quindi, si deve orientare verso la valorizzazione delle differenze, senza dubbio, e conseguentemente verso il rispetto del diverso, ma questo orientamento alla persona non deve mai sfociare in qualsiasi forma di particolarismo, deleterio certamente per ogni struttura civile e democratica.

L'orientamento alla persona, alla valorizzazione della sua diversità, è il perno dell'impianto personalistico, cioè «l'attenzione alla estrinsecazione del valore e della dignità del soggetto, nella sua unicità e irriducibilità.[...]

⁸¹ F. Pinto Minerva, Abstract, Convegno Siped. *Progetto Generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione*, cit.

⁸², V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p.146.

La professionalizzazione di un operatore educativo non è solo possesso di tecniche ma anche stile di comportamento, capacità di “suscitare” fattori di crescita e apertura mentale negli allievi»⁸³.

L’azione pedagogica, con questo approccio personalistico, configura la formazione come guida per l’orientamento della personalità su solide basi etiche, non solamente ,o unicamente, su modelli prestabiliti, o determinati da istituzioni, ma sulla base dell’*incontro*, del *confronto*, dell’*apertura* all’altro, della presa di coscienza dell’*alterità*.

La dimensione personalistica, attraverso la reale valorizzazione della personalità unica ed irripetibile di ciascun individuo-persona, consente di poter esprimere pienamente e liberamente il proprio sé, contrapposto alla massa che è coinvolta nell’appiattimento generale valoriale.

Mai come nella nostra società moderna, la pedagogia raccoglie la sfida del pensiero critico, stimolata necessariamente in questo dai cambiamenti istantanei ben conosciuti, dalla complessità, dal problematicismo, e diviene nodale nell’azione educativa *l’agire in situazione*, l’affrontare le situazioni reali che comportano delle scelte rapide, nuove e soprattutto efficaci.

Nel percorso formativo, ecco che si impone dunque un aspetto ermeneutico per controllare razionalmente le pratiche educative sottoposte a delle pressioni innovatrici forti e costanti, tipiche della postmodernità, perché «in un contesto socio-culturale ed economico come quello attuale, caratterizzato da incertezza e turbolenza, è proprio agli *attori sociali*, piuttosto che ai sistemi di produzione e alle tecnologie dei “materiali”, che spetta la maggiore responsabilità nella “creazione” di opportunità di innovazione»⁸⁴.

La formazione⁸⁵ incontra, perciò, sul suo cammino, questa sfida per la valorizzazione dell’individuo e l’interiorizzazione dei valori condivisi nella

⁸³ G. Alessandrini, *Pedagogia sociale*, Carocci Editore, Roma 2003, p.30.

⁸⁴ *Ivi*, p.53.

⁸⁵ *Ivi*, p.47. Secondo la Alessandrini «Il termine “formazione” ha due etimologie che vanno ricordate anche perché emblematiche dell’accezione di significato più ampio ad esso correlato.”Formazione” deriva infatti dall’etimologia classica latina (*forma*) e greca (*morfè*); la prima ha un’estensione di significato che postula il richiamo ad attività

società, ma oggi, proprio l'individuo, può essere identificato come entità sempre in movimento nella sua opera di interazione sociale, in quanto non ha più una decisa appartenenza ad un determinato gruppo, che sia quello dei pari per gli adolescenti, o quello degli amici o colleghi di lavoro per gli adulti.

L'individuo, oggi, è davvero «un punto di intersezione di molteplici collettività e di molteplici categorie, con storie e portata assai differenti.[...] In siffatto contesto di dinamiche precarie e conflittuali diviene centrale l'esercizio di dinamiche di accettazione. In breve, l'efficacia di un qualunque sistema d'azione (individuale, organizzativo e collettivo) è nella capacità di farsi socialmente accettare e approvare dal "villaggio globale"»⁸⁶.

La sfida che la formazione raccoglie, in seguito ad una approfondita analisi critica, è quella di andare a realizzare concretamente le linee del pluralismo, proprio attraverso gli strumenti del confronto aperto, del dialogo e della convivenza, per determinare un vero *pensiero transitivo*, di scambio, che conseguentemente porta a maturazione uno spirito etico e civile più completo e *politico*.

Questo del pluralismo è, infatti, un cammino che può portare la formazione, e, di conseguenza, *strictu sensu*, la pedagogia, ad essere un cardine necessario e fondamentale per la costruzione della soggettività, della responsabilizzazione dei singoli, in un'ottica di vita profondamente democratica.

In questo senso, soffermandoci sul ruolo della pedagogia nel contesto *politico*⁸⁷, noi cogliamo davvero l'esigenza della società odierna, e del

specifiche di formazione, la seconda implica soprattutto un "modo di essere". Si intravede dunque come il significato correlato al "formarsi autonomo" e all'"essere formati" sono in rapporto specifico e interagente».

⁸⁶ U. Margiotta, *Formazione. La bussola del valore*, in M. Baldacci, M. Corsi, a cura di, *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010, p. 87.

⁸⁷ Politica, secondo la accezione più aderente ad un'antica definizione scolastica, è *l'Arte di governare le società*. Il termine, di derivazione greca ("πόλις", città), si applica tanto alle attività di coloro che si trovano a governare quanto al confronto ideale orientato all'attività di governo o di opposizione. La prima definizione di "politica" (πολιτικός) risale ad Aristotele ed è legata proprio al termine "polis", la comunità dei cittadini; politica, secondo il filosofo ateniese,

corrispondente bisogno di agire in situazione, per arrivare a dare risposte concrete alla formazione di *soggetti* che possano costruire prima, e successivamente interiorizzare e trasmettere, i valori positivi della dignità della persona e della diversità.

Se si guarda alla prassi, cioè alla questione strettamente legata all'educazione, la scuola dovrebbe essere una struttura dove vi siano allo stesso tempo il confronto, la reciprocità, lo scambio culturale, «[...] il rifiuto di comportamenti autocentrati, dell'affermazione di un'atmosfera interpersonale e sociale in cui emergano e siano riconosciuti come dis-valori l'irrigidimento su posizioni assiomatiche e conformative, su posizioni cioè in cui il soggetto riconosce se stesso come unica ragione, unica misura, unico referente e riferimento di scelte, determinazioni, azioni»⁸⁸.

Il problema della formazione umana, quindi, è nello stesso tempo un problema dell'educazione, dello sforzo di gestire delle azioni mirate a rinforzare il processo di sviluppo dei soggetti, per la libera ed effettiva realizzazione di sé, e la nostra analisi critica non può prescindere da due temi fondamentali, quali sono proprio l'educabilità dei soggetti e l'intenzionalità dell'agire educativo.

Il primo tema, relativo all'educabilità dei soggetti, porta a riflettere in maniera approfondita sulla natura dei soggetti che sono proprio *in formazione*, nell'atto di estrinsecare tutto il potenziale posseduto, qualunque sia la condizione sociale, economica e culturale degli stessi, accettando il fatto che tutti i processi di sviluppo nel lungo periodo comportano delle modifiche sul potenziale umano *educabile*.

Per quanto concerne *l'intenzionalità* dell'agire educativo, esso è un processo delicato, complesso e soprattutto intenzionale, in quanto coinvolge i soggetti che stanno per esprimere il proprio potenziale, con tutto il ventaglio delle loro potenzialità e dei limiti ad esse connessi, ma anche il

significava l'amministrazione della "polis" per il bene di tutti, la determinazione di uno spazio pubblico al quale tutti i cittadini partecipano.

⁸⁸ V. Burza, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2005, p.111.

criterio con cui gli stessi soggetti reagiscono nei confronti del percorso formativo; qui giocano un ruolo decisivo fattori quali le proprie conoscenze anteriori, le ideologie, lo spirito critico, la concezione di libertà e dei limiti da conferire ad essa, il concetto di responsabilità educativa.

E' davvero un compito molto delicato quello che spetta alla formazione, poiché è sempre al confine tra varie categorie concettuali quali « [...]forma e prassi, responsabilità ed esito, e dedicandosi all'altro di cui si fa carico, pur nella problematicità di una condizione che non può mai dirsi compiutamente capita, interpretata, compresa. La responsabilità in educazione è una dei più impegnativi modi dell'essere impegnato in azioni che ricadono su un *altro*, verso cui si rivolgono cura, coltivazione, sostegno[...] »⁸⁹.

Alla luce di questi elementi e di queste riflessioni, emerge la fondamentale importanza che, nell'agire educativo, vi sia, quindi, una forte relazione razionale e di intenti tra le scelte progettuali pedagogiche e le corrispondenti azioni educative orientate ai *soggetti in formazione*, conferendo questo modo alla pedagogia la sua dimensione effettiva di « controllo razionale delle pratiche educative »⁹⁰, nell'interesse del pieno sviluppo nei soggetti delle capacità cognitive, di una piena maturazione personale ed interrelazionale-affettiva in ambito sociale.

Nella sfera educativa, occuparsi dell'*altro* implica proprio un concetto pieno ed alto di responsabilità, ed è un'attività questa che inizia con la cura di sé, con il manifestare cioè una certa autonomia nelle decisioni, una capacità di progettare ed effettuare consapevolmente determinate scelte, di passare all'azione in un modo piuttosto che in un altro, e conseguentemente misurarsi con altri soggetti per aiutarli, sostenerli, farli maturare, comprenderli.

In questa ottica, il processo educativo si esemplifica nell'incontro e nel dialogo con l'altro, *l'altro* sempre inteso come piena ed autonoma

⁸⁹ V. Burza, *Formazione e società globale*, cit., p.146.

⁹⁰ E. Colicchi, Abstract, *Seminario sulla pedagogia critica*, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Cosenza, 30 aprile 2010.

soggettività con la quale instaurare una cooperazione, una comunicazione, per condividere dei significati attraverso le varie esperienze, con il prevalere netto della responsabilità dell'educatore, affinché lo stesso incontro docente-discente non sia asimmetrico, cioè impostato sull'univoca trasmissione di dati e nozioni da parte del primo.

Una formazione con queste caratteristiche peculiari, che privilegi il dialogo e l'incontro-confronto, fa leva assolutamente sul perno dell'intersoggettività, in quanto il discente, e poi il cittadino e l'uomo adulto, colgono in pieno il senso dell'appartenenza al genere umano e con tale spirito, si orientano alla costruzione di rapporti con gli altri, e più in generale con la collettività, integrando questo *sentire comune* con elementi quali l'impegno civile, la cooperazione, il senso di giustizia, la promozione dell'eguaglianza, la difesa della libertà.

La libertà è un concetto assolutamente ineludibile ed imprescindibile in un contesto di vita civile e democratica, ma essa stessa è soggetta a dei precisi limiti oggettivi che scaturiscono nel momento esatto in cui ci si relaziona con l'altra persona, la quale, a sua volta, ha pieno diritto di usufruirne e di esercitare, altrettanto responsabilmente, le sue scelte: qui si aziona il delicato meccanismo del confronto e della cittadinanza reale, quando cioè si condividono dei principi generali e si oltrepassa il particolare nell'ottica del *bene comune*.

Questo è uno dei punti fondamentali che attende la pedagogia critica nella sua azione di progettazione verso le nuove generazioni: dal punto di vista valoriale ed ermeneutico, essa deve aiutare a comprendere che si deve lasciare perdere il particolare, cioè l'affermazione ostinata e narcisistica del sé, per arrivare a condividere un principio superiore di *res publica*, una cosa pubblica che, indistintamente, oltre gli egoismi, riguarda tutti, all'interno della società in cui viviamo.

La formazione, più in generale, deve mostrare alle nuove generazioni che diventare veramente delle *persone* «comporta la consapevolezza di essere implicati nelle cose del mondo»⁹¹, che noi non siamo cioè solo attori

⁹¹ V. Burza, *Formazione e società globale*, cit., p.148.

passivi che recitano un copione dato, ma siamo soggetti pieni e liberi in grado di proporre, di stimolare, di inseguire ed avvicinare le nostre utopie⁹², ma davvero soltanto lasciandoci alle spalle la dimensione individuale a vantaggio di quella sociale e civile.

La dimensione utopica è, quindi, strettamente legata al percorso della pedagogia, in quanto «l'utopia è, insieme alla scienza e all'ideologia, dimensione costitutiva del discorso pedagogico. Nell'originaria valenza utopica, la pedagogia dispiega la propria natura di scienza, al contempo critica e progettuale»⁹³.

Ne consegue che la pedagogia dapprima conduce un'analisi critica e approfondita, in modo da fissare i concetti fondamentali che emergono dalle esigenze della complessità attuale, assolutamente in divenire per quanto riguarda il tessuto sociale; mentre, successivamente, essa si adopera per proporre, o indicare, quali sono i percorsi e le soluzioni praticabili per dare risposte concrete.

Oltre il concetto di utopia, perciò, per passare ad un agire *in situazione*, vero strumento efficace per una flessibilità del percorso formativo, ed educativo, verso la trasformazione, cioè all'atto, concreto e ultimo, di disegnare programmi e curricoli.

Il concetto di utopia è inevitabilmente legato anche a quello proprio della *trasformazione*, in quanto «la storia delle grandi utopie e la storia della pedagogia, testimoniano il costruttivo intreccio che da sempre tiene legate utopia e pedagogia. L'una e l'altra, infatti, si sono riconosciute, nella storia, quali termini di uno scambio transattivo che ha consentito di dialettizzare

⁹² Il termine *Utopia*, venne utilizzato per la prima volta nel XVI secolo da Tommaso Moro, ed ha mantenuto costantemente l'accezione di immaginazione di un mondo ideale, nel quale si realizzino pienamente tutti i principi razionali, etici e politici. La parola "utopia" viene usata da Moro per riferirsi allo stesso tempo a due neologismi greci, che rispettivamente sono: *ou-topia*, cioè *nessun luogo*, ed *eu-topia*, *buon luogo*.

⁹³ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza Editori, Bari 2002, p.57.

continuamente contingenza e futuro, realtà e possibile. L'utopia apre alla pedagogia l'accesso ai territori del cambiamento [...]»⁹⁴.

Oggi, allora, la formazione della persona è una rosa dei venti di progetti ed intenzionalità orientati verso un concetto di cittadinanza in primo luogo attiva, universale e responsabile, ed il cittadino del mondo odierno è un *soggetto* con libertà di pensiero, capace di riconoscere il valore intrinseco dell'altra persona con cui interagisce, di confrontarsi, di porre in atto uno scambio culturale che promuova la convivenza e l'eguaglianza.

Questo moderno *cittadino del mondo* è portatore, da un lato, del riconoscimento pieno della propria identità, e, dall'altro, dell'accettazione di una *prospettiva universale* che lo faccia interagire con gli altri cittadini oltre ogni barriera culturale e politica, con una nuova etica improntata alla *responsabilizzazione* dell'individuo.

Ne consegue che, per *cittadinanza attiva*, si intende la capacità di agire come soggetti per la *cosa pubblica*, ed essa è realmente attiva, quando nella società democratica «una quota significativa dei suoi membri esprime un elevato grado di interesse per la vita pubblica, in tutte le sue forme e manifestazioni, e, soprattutto, di partecipazione attiva e fattiva ai processi di sviluppo e di crescita a livello sociale, politico e civile»⁹⁵.

L'idea della cittadinanza attiva è una moderna interpretazione dell'ideale della democrazia sviluppata un secolo fa da John Dewey, secondo il quale un contesto sociale si può definire veramente democratico non solo, o non tanto perché retto da quella particolare forma di governo, ma proprio perché arriva ed esprimere una determinata forma di vita collettiva, con codici e valori condivisi, con relazioni di scambio reale tra i membri di esso ⁹⁶.

⁹⁴ Ivi, p.58. Interessante è quanto gli Autori di seguito aggiungono in merito all'utopia che «apre alla pedagogia l'accesso ai territori del cambiamento, consentendole di muoversi agevolmente tra "vincoli" (l'insieme delle coordinate naturali, biologiche, storiche, sociali e culturali che determinano e condizionano i processi della formazione) e "possibilità": gli orizzonti del "non ancora" a cui volgere ogni intervento formativo».

⁹⁵ E. Lastrucci, *Educare alla solidarietà: il ruolo del terzo settore nell'educazione alla cittadinanza attiva e solidale*, in V. Burza, *Democrazia e nuova Cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, cit. p. 159.

⁹⁶ J. Dewey, *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of education*, The Macmillian Company, New York 1930 (1916).

La democrazia, come forma di governo, non deve avere una base solida soltanto nell'osservazione e nel rispetto delle regole e dei valori, ma deve essere analizzata come una forma di organizzazione di un sistema sociale sempre in evoluzione.

Tale evoluzione deve essere impostata e seguita attraverso il contributo attivo di tutti i cittadini membri, attraverso la *partecipazione*.

Ma, affinché il contributo attivo dei cittadini possa svilupparsi e proporsi in maniera appropriata, nello stesso tempo è necessario che la società stessa offra i mezzi perché questo accada, e proprio in questo contesto la pedagogia è chiamata ad una sfida importante, ad un compito che si può definire fondamentale, quello cioè di una efficace progettazione per promuovere, sviluppare adeguatamente e valorizzare le competenze di ciascuno, le caratteristiche peculiari di ogni soggetto, che sarà chiamato in futuro ad applicarle a vantaggio della collettività.

La sfida che la pedagogia è chiamata ad affrontare, oggi, per quanto riguarda le giovani generazioni, e la vita democratica in generale, è davvero quella di operare un'analisi critica costante, sui valori, sulle metodologie, sui veloci cambiamenti, sui programmi, perché in senso molto lato, con la formazione, corretta e flessibile, nonché appropriata, si avrà nel futuro immediato un grande ritorno sotto forma di valida coscienza sociale, eguaglianza sostanziale e qualità della vita.

Capitolo II

Alterità, diversità e Identità nella ricerca pedagogica

2.1 Significati ed interpretazioni

Nell'ambito del dibattito pedagogico, l'esperienza formativa di ciascun essere umano è costantemente attraversata e caratterizzata dalla continua presenza dell'*Altro*.

Le nostre relazioni interpersonali sono caratterizzate dall'incontro e dal confronto con una pluralità di identità differenti che si incontrano lungo il cammino della vita, e della formazione umana, e ciascun individuo cerca di rispondervi in forme differenti, in modo peculiare in base *all'identità propria*.

Entrare in relazione con l'*Altro*, comporta inevitabilmente ed in maniera ineluttabile, l'entrare in contatto con un'altra identità, cioè con qualcuno che è appunto *diverso*. E attraverso questo gesto, oltre a sviluppare maggiore coscienza della propria identità, ci si arricchisce in virtù dell'alterità riconosciuta.

In questo senso, le possibilità di *conoscenza* si ampliano e assumono quindi nuove forme, tanto più che è fondamentale «impostare un lavoro educativo che assuma pienamente dimensioni riflessive, critiche e propositive dei saperi, non riducendoli sul piano tecnico-operativo e banalizzandoli utilitaristici e ripetitivi»⁹⁷.

Eppure a volte, a livello sociale, ed in notevole misura anche a livello educativo, si cerca di annullare la "diversità" che ci rende tutti così meravigliosamente unici, *particolari*, e si tende a lavorare più sul collettivo che sull'individuo, a creare universi omologati, comunità di simili dove il

⁹⁷ L. S. Beccegato, *Globalizzazione, percorsi formativi e cittadinanza democratica*, in V. Burza, a cura di, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005, p. 66.

singolo si deve identificare con il gruppo e la pluralità dei soggetti non sempre viene rispettata.

Così l'*alterità* e la *diversità* vengono attribuite non a ciascun individuo proprio in virtù del fatto di relazionarsi con un essere differente da un altro, ma solo ad alcuni che presentano «particolari caratteristiche» che li rendono dissimili rispetto all'omologazione del gruppo.

Ed è proprio per questo che la presenza del cosiddetto *diverso* nella società come a scuola genera conflitti, mette in crisi il normale funzionamento del sistema e condiziona in modo forte la formazione e la crescita dei singoli, tanto più se si tratta di bambini e/o adolescenti.

In questa ottica, la diversità è spesso vista in chiave negativa, come *minaccia* della propria identità e per questo la presenza del *diverso* frequentemente genera sentimenti di paura, ansia, sospetto, repulsione, emarginazione, subito spazzati via però dall'approccio pedagogico che «ha sempre valorizzato l'apertura nei confronti dell'altro, argomentando la positività dell'incontro, dell'accoglienza, della disponibilità [...]»⁹⁸.

La nozione di pluralismo culturale, nel contesto odierno, rispecchia pienamente «la situazione di pluriculturalità in movimento che caratterizza da tempo le società europee e che si esprime in un ventaglio importante di opinioni filosofiche, morali, politiche, religiose che, nelle democrazie europee, hanno pieno diritto di cittadinanza, di espressione e di diffusione»⁹⁹.

Basti pensare a quanto la presenza di alunni stranieri o di soggetti diversamente abili, o anche dei cosiddetti alunni difficili, abbia creato in passato notevoli timori negli educatori e difficoltà relazionali all'interno del gruppo.

Se, in virtù di un processo prima culturale e poi realmente educativo, si riuscisse invece a percepire, e successivamente fare interiorizzare la

⁹⁸ *Ivi*, p 67.

⁹⁹ A. Negrini, *Migrazioni in Europa e formazione interculturale. L'educazione come rapporto tra identità ed alterità*, Emi, Bologna 1997, p. 20.

differenza non come un limite alla comunicazione, alla socializzazione, ma come un *valore*, una risorsa, un diritto, l'incontro con l'Altro potrebbe essere in certi casi anche scontro, aperto e crudo, forse anche lungo e non scevro da arroccamenti su posizioni estreme come risorsa attraverso cui ci si arricchisce reciprocamente.

Sicché l'educazione in quel frangente, diventerebbe proprio una grande scoperta e affermazione della propria identità e, contemporaneamente, valorizzazione delle differenze.

Come sostiene Pinto Minerva, nella scuola, infatti, «esiste un sistema di implicite culturali determinati dall'insieme delle regole, dei comportamenti, delle abitudini relazionali e dei valori non detti perché ormai sedimentati e interiorizzati nei modi di essere e di comportarsi dei soggetti appartenenti ad una determinata cultura»¹⁰⁰.

Per lo studente straniero, però, questo sistema di regole *sedimentato* è del tutto sconosciuto e, parimenti, egli è portatore di un altro sistema stratificato, determinato dalla cultura di appartenenza, che potrebbe arrivare a causare una qualche *frizione* all'interno del delicato meccanismo di *inserimento*.

In questo stadio del processo, invece è il pregiudizio, inteso proprio come giudizio superficiale, basato su stereotipi negativi, sull'etnocentrismo, il propellente che spesso muove le azioni e i comportamenti nella società, condiziona le relazioni sociali, ostacolando a volte davvero le opportunità di contatto, incontro, confronto, scoperta, anche condivisione, che sono i fondamenti del rapporto con l'*Altro*, il diverso da noi.

Ma il pregiudizio non è innato nell'uomo e ritrova culturalmente il suo fondamento nelle influenze familiari, ambientali, sociali, e si struttura già dalla prima infanzia, forse anche addirittura con i primi contatti con i *gruppi dei pari*. Pertanto, si ritiene che sia presupposto fermo ed incondizionato la necessità di cercare di limitare il più possibile l'insorgere di pregiudizi, e che sia fondamentale intervenire proprio a livello scolastico, educativo e

¹⁰⁰ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 43.

familiare per fare della diversità una vera ricchezza, un nuovo paradigma educativo nonché per stimolare i bambini e i ragazzi a pensare criticamente, piuttosto che suggerire loro quello che devono pensare.

In quest'ottica, uno dei compiti della scuola dovrebbe essere davvero quello di *educare alla differenza*, all'Altro, al diverso, per creare i presupposti di una cultura dell'accoglienza e per impedire l'omogeneizzazione culturale. In questo senso, Albert Jacquard ritiene che «La nostra ricchezza collettiva è data dalla nostra diversità; l'altro ci è prezioso nella misura in cui ci è diverso»¹⁰¹.

L'Altro, come individuo o come gruppo, è prezioso nella misura in cui è dissimile. Oggi più che mai, partendo sempre dall'analisi del nostro tessuto sociale attuale, la scuola deve educare gli studenti a considerare il diverso non come un pericolo per la propria sicurezza, ma come *risorsa* imprescindibile per la crescita; nello stesso tempo quindi, è evidente che «una politica di integrazione dinamica deve accompagnarsi ad interventi in campo formativo, necessari per costruire quelle diffuse basi culturali, senza le quali diviene impossibile ogni convivenza civile tra autoctoni ed immigrati»¹⁰².

Tuttavia, una vera ed efficace pedagogia della differenza non si esprime con imposizioni di modelli più o meno *dominanti*, né con tecniche di apprendimento più o meno moderne, o attraverso una serie di programmi introdotti «dall'alto» e che risultano più o meno avulsi dal contesto quotidiano, ma anzitutto sperimentando, e quindi verificando veramente *in situazione* la realtà di una scuola vista spontaneamente come una «comunità di diversi», che non emargina chi non è «uguale» o chi non è in grado di seguire il passo dei migliori.

È innegabile che, perché tutto ciò avvenga, sia necessario porre come elementi centrali della relazione educativa l'ascolto, il dialogo, la ricerca

¹⁰¹ A. Jacquard, *Mon utopie*, Stock, Paris 2006, p.193

¹⁰² F. Susi, a cura di, *Come si è ristretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma 2008, p.9.

comune e l'utilizzo di metodologie attive e di tecniche stimolanti in grado di sviluppare le capacità analitiche, critiche, creative, e di porsi delle domande, di imparare a mettersi nei panni altrui, di iniziare a vedere attraverso l'ottica dell'alterità, di essere creativi e divergenti.

E il linguaggio audiovisivo in generale, e cinematografico in particolare, diventano molto utili per dar corpo e vita ai progetti e per tradurre idee in concreti percorsi di avvicinamento e conoscenza delle culture dell'umanità, quando si tratti di « [...] progettare e realizzare un modello di scuola della comprensione e della collaborazione [...] »¹⁰³.

La questione dell'*alterità* da sempre ha chiamato inevitabilmente in causa la nozione di *identità*; lo studioso giamaicano Stuart Hall, riconosciuto come uno dei fondatori degli studi culturali per l'intervento in ambito sociale, in uno scritto del 1996, descrive entrambe come *concetti interconnessi*: «l'identità è una narrazione e definisce il sé a partire dalle differenze con l'Altro. [...] e le identità non sono mai unificate – sono sempre più frammentate e spezzate, mai costrutti singolari bensì multipli a causa di discorsi, pratiche sociali e posizioni diverse »¹⁰⁴.

In ambito socio-culturale, l'alterità rappresenta la *diversità* rispetto a quanto è considerato come tradizionale o autoctono, dunque un punto da cui si parte per esplorare un altrove rispetto al *NOI*.

Presupposti importanti, concetti teorici che hanno guidato il percorso e le domande relativi alla ricerca.

La discussione sul rapporto fra *identità* e *alterità*, riportata allo studio dei programmi scolastici, implica l'installazione di due diversi percorsi di osservazione: da un lato, si è cercato di capire *cosa* venga comunicato nei diversi percorsi considerati ed esaminati, mentre, dall'altro, è importante considerare il *come* tali contenuti vengano comunicati. Questo doppio livello, indubbiamente fornisce degli spunti importanti per riflettere sugli aspetti della differenza e dell'integrazione.

¹⁰³ F. Pinto Minerva, cit., p. 47.

¹⁰⁴ S. Hall, *Questions of Cultural Identity*, Ed. Hall and Paul Du Gay, Sage, London 1996, p. 36.

Dunque, considerando un determinato tessuto sociale in cui la vita di molti individui quotidianamente si svolge, ci si chiede chi sia questo Altro, e come potrebbe essere definito in tutta la sua unicità.

La diversità culturale è indubbiamente un tratto antropologico nodale della specie umana, e ne ha determinato la sua intera storia, tutto il suo percorso fino ad oggi.

Il confronto tra le diverse culture ha prodotto tensioni e conflitti, risolti o con nuove violenze, ovvero con la conquista di nuove forme di libertà e di convivenza, nel presente come nel passato.

Si può riflettere su come si sia svolto nell'Europa moderna il confronto tra *identità e diversità*, attraverso uno strumento analitico come lo studio di istituzioni, ideologie, prassi politiche, scelte individuali determinate, di politiche economiche e geopolitiche che hanno sia consentito questo confronto, sia fatto emergere e definito cosa fosse la diversità.

Il confronto con la diversità non fu soltanto un rapporto parallelo tra civiltà; ma all'interno della stessa civilizzazione europea si sviluppò pure l'accostamento con altri mondi caratterizzati da molteplici diversità, religiose, sociali, ideali e politiche, e per evitare di favorire anche indirettamente la «formazione di gruppi chiusi ed antagonisti, è importante riaffermare il principio dell'uguaglianza totale dei diritti e dei doveri fondamentali per i cittadini di qualunque religione, orientamento sessuale, colore o appartenenza culturale»¹⁰⁵.

Per questa ragione, le varie istituzioni sociali, politiche e religiose, come l'impero, la missione o le strutture religiose settecentesche, ovvero pratiche sociali come il viaggio o contesti culturali, come la nuova cultura europea filosofica e giuridica, sono le strutture da studiare per comprendere come si sia svolto, e conseguentemente risolto, il conflitto tra le diversità.

¹⁰⁵ M. Martiniello, *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna 2000, p.95. Interessante è notare come di seguito l'Autore aggiunga che: «Idealmente tutti gli individui stabilmente insediati in una società, dovrebbero fruire degli stessi diritti civili, politici e socioeconomici in base ad un criterio di residenza e non più di nazionalità. D'altra parte dovrebbero anche adempiere esattamente gli stessi doveri. Sembra che da tutti si possa pretendere, in primo luogo, il rispetto della legge. Ad ogni cittadino dovrebbe essere imposto di cooperare in qualche modo alla gestione della cosa pubblica».

La prospettiva scelta permette perciò di riconsiderare in modo unitario la storia europea moderna, e al tempo stesso di individuare le diverse componenti, i contrasti e le fratture che favorirono la costituzione della nuova identità culturale.

In sostanza, nel quotidiano, molti hanno operato come se si potesse accogliere la più recente tendenza storiografica che mira, anche in Italia, come già nel mondo anglosassone, a considerare area della storia moderna l'insieme dei processi che possono essere compresi nell'arco temporale che va dal XVI secolo fino al XIX secolo.

Ebbene, questo processo presenta tutto un insieme di caratteri che si sottraggono alla classica categorizzazione mitteleuropea che colloca la fine dell'età moderna con le varie rivoluzioni di fine XVIII secolo.

È senza dubbio determinante, anche in ottica pedagogica, estendere la ricerca e l'approfondimento ad altre discipline: ad esempio, all'antropologia, che è lo strumento indispensabile non soltanto per riflettere sulla definizione stessa di *identità e diversità*, ma per cercare di comprendere anche la maturazione di una prima forma di *etnocentrismo*.

Cioè i modi con i quali la civiltà europea si rapportò con le culture che non fossero europee, e anche con le proprie alterità interne, considerando in un vasto arco storico tanto le plebi rurali o quelle urbane dei secoli passati, quanto nella modernità altre *identità* quali quelle degli immigrati.

La questione del *multiculturalismo* sembra tuttavia prendere oggi una particolare rilevanza, in seguito alla crescente presenza degli immigrati nelle nostre società, ritenuti portatori di culture e valori diversi dai nostri.

Tuttavia, ad una più attenta considerazione, molti studiosi ritengono che non sembra corretto affermare che il *multiculturalismo* sia dovuto unicamente all'intensa immigrazione nei paesi occidentali da parte di persone provenienti dai paesi in via di sviluppo, in seguito a varie motivazioni di natura politica o economica.

In effetti, è soprattutto lo squilibrio dell'odierna situazione economico-politico-globale, la quale ha diviso economicamente e politicamente il mondo in due blocchi contrapposti, uno solo dei quali esercita quasi in regime di monopolio il potere, il che configura un sistema in cui si potrebbe

ritrovare «una riluttanza a tollerare qualsiasi forma di dissenso e di opposizione»¹⁰⁶ da parte dei *neo-oligarchi* della globalizzazione.

E, purtroppo, ciò potrebbe arrivare a creare problemi di tipo non solo etico ma anche, e soprattutto, politico ed economico e infine soprattutto culturale, che accentuano la questione del multiculturalismo in dimensione etnica.

Gli immigrati nei paesi occidentali infatti provengono in gran parte dalle aree *periferiche* del mondo, che non hanno a livello globale nessun potere contrattuale, se non quello derivante dalla presenza di qualche materia prima, che a fatica intraprendono un cammino di miglioramento economico e sociale. E ciò con la speranza di una vera e profonda emancipazione da conseguire, perseguendo il modello delle culture che esprimono le società altamente sviluppate, e dalle quali si sentono nettamente emarginati.

Oggi, la regola principale sembra davvero essere quella della precarietà, tanto lavorativa quanto nei rapporti interpersonali, con una stretta ed inevitabile dipendenza reciproca, al punto che lo straniero immigrato viene collocato nel settore, categorizzato in maniera negativa, della *concorrenza*, cioè come un individuo che sottrae agli autoctoni ciò che prima era *garantito* in una qualche misura come il lavoro, in quanto «la precarietà è il tratto distintivo della condizione preliminare di tutto il resto: la qualità della vita, ed in particolare quella derivante dal lavoro e dall'occupazione. Tale condizione è già diventata estremamente fragile, ma continua di anno in anno a farsi sempre più instabile ed affidabile»¹⁰⁷.

La speranza di un lavoro e di una vita con più libertà e dignità è sacrosanta per ogni essere umano, ma purtroppo essa si scontra con la

¹⁰⁶ C. W. Watson, *Multiculturalismo. Le dimensioni sociali della diversità*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2004, p.54.

¹⁰⁷ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002, pp. 186-187. Di seguito, l'Autore aggiunge che «in molte persone[...] nasce il fondato sospetto che, per quanto rassicuranti siano le facce mostrate dai politici e per quanto sincere possano sembrare le loro promesse, la disoccupazione nei paesi ricchi sia diventata un fenomeno strutturale: per ciascun nuovo posto di lavoro creato altri sono spariti, e la verità pura e semplice è che non c'è abbastanza lavoro per tutti.»

contingenza storica attuale, in cui sovrana è *l'economia globale*, con le sue regole spietate ed asciutte.

Sotto questo aspetto anzi lo scontro tra culture diverse avviene già nei paesi di provenienza degli immigrati, nei quali è proprio la presenza operante del modello occidentale a provocare i flussi migratori. In altri termini, non sono gli immigrati nelle nostre società a creare il fenomeno del multiculturalismo, un fenomeno che peraltro, come si è visto, è sempre esistito, perché fa parte della natura di ogni autentica cultura ed ha anzi saputo esprimere nella storia della civiltà momenti altamente creativi.

È piuttosto la cultura occidentale, nel suo ultimo modello del XX secolo, caratterizzato dalla creazione di valori fondati non più sull'*humanum* universale, ma sull'economia in un contesto di generale "secolarizzazione dei valori", quando «la precarietà dell'esistenza sociale ispira ad una percezione del mondo che ci circonda come un aggregato di prodotti per il consumo immediato»¹⁰⁸.

La presenza degli immigrati, nel contesto sociale occidentale moderno, inevitabilmente alza la soglia del confronto oltre la cruda economia, verso l'integrazione e la lotta all'emarginazione, in sostanza apre una finestra più ampia sul multiculturalismo nel suo volto poliforme e intrecciato di componenti diverse, ed è evidente che «la necessità di preservare la diversità delle culture in un mondo minacciato dalla monotonia e dall'uniformità non è certo sfuggita alle istituzioni internazionali. [...] Quel che va salvato è la diversità, non il contenuto storico che ogni epoca le ha conferito e che nessuna può perpetuare al di là di se stessa. Bisogna ascoltare la "crescita del grano", incoraggiare le potenzialità segrete, risvegliare tutte le vocazioni a vivere insieme che la storia tiene in serbo»¹⁰⁹.

Per questo, la presenza degli immigrati pone direttamente, non solo alla «cultura occidentale», ma alla sua etica ed alla sua politica, la questione dell'emancipazione e dello sviluppo dei membri meno fortunati della

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 191.

¹⁰⁹ C. Lévi Strauss, *Razza Storia e altri studi di antropologia. Le regole che condizionano il pensiero e la vita dell'uomo*, Einaudi, Torino 1972, p. 143.

società, i quali aspirano legittimamente, e proprio in nome dei principi costitutivi delle democrazie occidentali, a godere degli stessi diritti degli altri cittadini, e ad accedere a quei beni che sono necessari alla crescita della persona umana e che, per questo, non possono essere appannaggio solo di pochi.

In questa prospettiva, tralasciando i particolarismi ed inutili classificazioni di ordine economico-politico, il concetto fondamentale è quello del *riconoscimento*, poiché solo attraverso di esso si incomincia a caratterizzare una vera identità, e proprio «la questione del riconoscimento ricorda che l'identità si costruisce nell'alterità: il soggetto si apre al mondo, alla realtà, agli altri sulla base dei riconoscimenti avuti o delle difficili accettazioni»¹¹⁰.

Gli immigrati sono portatori, più che della loro stessa cultura di appartenenza, di un progetto di emancipazione modellato sui valori della cultura ospitante, nei confronti dei quali si rapportano in modi diversi a seconda della loro formazione culturale, professionale, etica di provenienza, e a seconda del tipo di cordialità che la società accogliente è in grado loro di offrire.

Le democrazie occidentali sono chiamate, dalla presenza degli immigrati, ad elaborare una moderna ed efficace politica della partecipazione e del riconoscimento, se non vogliono rischiare di fare convergere al loro interno tutta una serie di conflitti che non sono principalmente di ordine culturale, ma di carattere esclusivamente sociale.

Occorre cioè che le moderne democrazie occidentali siano capaci di concepire un nuovo modello di cittadinanza, riconoscendo le diversità culturali e allo stesso tempo garantendone la piena partecipazione alla vita civile, superando le attuali discriminazioni che vedono negli immigrati solamente delle forze-lavoro utili alle organizzazioni del lavoro ritenuto dequalificante, quindi sottopagato, *nero* e dello sfruttamento, poiché «che si tratti delle pratiche sociali, delle politiche o delle ideologie, quel

¹¹⁰ V. Burza, *La relazione educativa*, in G. Spadafora, a cura di, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, p. 102.

multiculturalismo equivale ad assegnare all'individuo un'appartenenza culturale, imponendogli un'identità della quale egli potrebbe volersi disfare»¹¹¹.

Al multiculturalismo come affermazione della *differenza* culturale, etica, valoriale, religiosa, si affianca così la questione dell' emancipazione sociale ed economica, anch' essa in ultima analisi indotta dallo sviluppo dei paesi occidentali, ma che, nel contesto di una cultura occidentale fortemente in crisi nei confronti della propria identità, della propria tradizione e dei propri valori, finisce per connotare l'odierno *multiculturalismo* di una ragnatela di significati non sempre immediatamente comprensibili e interpretabili.

A tal proposito, Habermas ritiene che «Femminismo, multiculturalismo, nazionalismo e lotta contro il colonialismo eurocentrico sono fenomeni apparentati benché distinti. L'elemento unificante consiste nel fatto che nell' opporsi a repressione, emarginazione e disconoscimento sia donne e minoranze etnico culturali sia nazioni e culture lottano per ottenere il riconoscimento delle loro identità collettive »¹¹².

E questa lotta, aggiunge di seguito Habermas, avviene sempre all'interno di un processo più o meno lungo di emancipazione: «I movimenti di emancipazione operanti nelle società multiculturali non costituiscono un fenomeno unitario. Essi affrontano sfide di tipo diverso a seconda che minoranze interne diventino consapevoli della propria identità oppure che nuove minoranze sorgano attraverso l'immigrazione»¹¹³.

Essa è vista, comunque, da Habermas, alla stessa stregua del pensiero liberale, come una nuova forma del processo di emancipazione di minoranze all'interno della società globale, per il quale gioca un ruolo determinante il processo etico e giuridico di *riconoscimento*.

Esiste oggi una vasta letteratura, soprattutto giuridica e filosofica, che ha analizzato e studiato i contesti sociali, proprio per arrivare ad approfondire

¹¹¹ M. Martiniello, *Le società multietniche*, cit., p. 83.

¹¹² J. Habermas , C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli Editore, Milano 1998, p. 45.

¹¹³ *Ivi*, p.46.

le varie componenti del *riconoscimento* dell'altro e della sua diversità, un processo di riconoscimento indispensabile in un contesto di globalizzazione profondo e vorticoso come quello che affrontiamo noi.

Resta comunque acquisito il fatto che è urgente che le democrazie occidentali vengano rivitalizzate, che abbiano davvero nuovi stimoli nel vivere civile, creando nuove opportunità, nuove reti sociali e culturali, chiamando in tal modo gli stessi immigrati ad una democrazia attiva, ed alla condivisione di un adeguato progetto sociale di emancipazione e di sviluppo.

In quest'ottica, è fondamentale ricordare che «la tolleranza non è una posizione contemplativa, che dispensa le indulgenze a ciò che fu o a quel che è. È un atteggiamento dinamico, che consiste nel prevedere, nel capire e nel promuovere ciò che vuole essere. La diversità delle culture umane è dietro di noi, attorno a noi e davanti a noi. La sola esigenza che possiamo fare valere nei suoi confronti (creatrice per ogni individuo dei doveri corrispondenti) è che essa si realizzi in forme ciascuna delle quali sia un contributo alla maggior generosità delle altre»¹¹⁴.

E se, finora, sono state soprattutto le associazioni di volontariato o le congregazioni religiose, confessionali, o comunque varie associazioni laiche di solidarietà a farsi carico dei problemi sollevati dalla presenza degli immigrati, è venuto ora il momento che la politica comprenda che la *questione immigrazione*, con tutti gli annessi e connessi, è fondamentale per la stessa sopravvivenza della democrazia, chiamata ad operare per elaborare una adeguata politica del riconoscimento.

Come sostiene Borrelli, «La multiculturalità, l'interculturalità non sono uno scambio, un interscambio necessariamente voluti. Esse sono il prodotto della necessità, come spero possa evincersi da quel che segue. Se multiculturalità e interculturalità sono il prodotto della necessità (e non della libertà), esse si rivelano, nonostante tutto, come necessità educativa e necessità pedagogica. Può sembrare un paradosso. Anche se la nascita

¹¹⁴ C. Lévi Strauss, *Razza Storia e altri studi di antropologia. Le regole che condizionano il pensiero e la vita dell'uomo*, cit., p. 144.

dell'interculturalità è dovuta a necessità di ordine economico, essa è necessità pedagogica, indipendentemente dalle cause economiche che l'hanno generata e continuano a generarla»¹¹⁵.

L'economia può essere la regola nei mercati, ed in certa misura nel contesto sociale, ma in un'ottica di integrazione vera e di riconoscimenti di diritti umani e civili, un'azione pedagogica efficace attraverso l'educazione interculturale è determinante e lo sarà sempre più.

All'interno di un tessuto sociale variegato, con molte *identità*, distinte e particolari nella loro *unicità*, non deve essere determinante il *consumo*, dal momento che un soggetto non può assolutamente essere caratterizzato unicamente dalla sua propensione a consumare beni facenti parte di un paniere, che deve rispondere alle curve di domanda e di offerta tracciate in due assi cartesiani.

L'individuo è ben altro, strettamente in simbiosi con l'ambiente in cui vive, con le sue profonde esigenze di realizzazione personale e sociale, poiché «In altre parole, anche senza questa necessità economica, la necessità pedagogica di una educazione interculturale non verrebbe affatto meno. L'educazione interculturale non è, pertanto, solamente una risposta dovuta alle trasformazioni nell'ambito del sociale e della scuola, ma anche e soprattutto un nuovo modo di concepire l'educazione oggi »¹¹⁶.

¹¹⁵ M. Borrelli, www.topolgik.net, *Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche Studi Pedagogici*, Numero 2/2006, p.3.

¹¹⁶ 78 Ivi, p. 4. Di seguito, l'Autore sostiene che: «Spetta, pertanto, alla pedagogia interculturale e alla sua antropologia filosofica, in cui l'uomo è definito come umanità/dignità/universalità, di circoscrivere i limiti dell'oltrepassamento da una educazione ideologico-nazionale ad un'educazione alla mondialità. Spetta alla pedagogia interculturale la teorizzazione dialettica fra identità/appartenenza e alterità/internazionalità, fra universalismo/relativismo (nazionale), fra pluralismo delle diversità (dei popoli) e cosmopolitismo, categorie che, apparentemente, sembrano antinomie, ma non lo sono affatto, anzi l'una non esiste senza l'altra, come penso di poter mostrare qui di seguito. Spetta, infine, alla pedagogia interculturale la teorizzazione (dialettica) dell'intreccio diversità/differenza/identità.»

2.2 L'intervento pedagogico nell'integrazione: approccio fenomenologico e problematicista

L'integrazione è, oggi, indubbiamente l'anello di congiunzione tra la presenza dell'*Altro* in mezzo a noi, e il vivere civile, in armonia, per un reale progresso sociale.

Volendo considerare un primo approccio al tessuto sociale, ed al suo studio per capirne influenze e limiti sui *soggetti*, cioè coloro che interagiscono e materialmente fanno esperienze al suo interno, ci soffermiamo un momento sull'approccio all'educazione di Emile Durkheim, il quale ha espresso con determinazione la necessità di costituire proprio una scienza dell'educazione, ritenendo che questa fosse possibile, solo quando fossero soddisfatte le tre condizioni necessarie per la nascita di questa disciplina: 1) il riferimento a fatti completamente osservabili, 2) la possibilità di classificare questi fatti, all'interno di una stessa categoria, 3) uno studio il più possibile *oggettivo* di questi fatti.

Per Durkheim, «un fondamentale fattore di integrazione è il grado di interazione che i vari componenti stabiliscono tra loro»¹¹⁷. E l'educazione, di riflesso, segue questo paradigma nell'interazione sociale tra i soggetti.

I fatti dell'educazione, per Durkheim, sono soggetti a leggi paragonabili alle leggi della natura: è la società in una certa fase della sua evoluzione, infatti, a determinare dall'esterno le pratiche educative, che sono «cose distinte da noi».

Nel dibattito pedagogico attuale si conviene che nell'ambito della questione dell'integrazione sociale ed educazione, quest'ultima è definita, quindi, come l'azione di una generazione precedente su quella successiva, per consentire l'adattamento sociale.

I fatti che caratterizzano questa azione sono oggetto della scienza dell'educazione, che dovrebbe scoprire le leggi che dominano l'evoluzione dei sistemi educativi.

¹¹⁷ L. Coser, *I maestri del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna 1990, p.196.

Nello scenario contemporaneo, questa analisi si fonda su plurime prospettive. Si pensi a quella di Visalberghi il quale, ispirandosi al filone deweyano, si sofferma sulla pedagogia come scienza dell'educazione, proponendo direttamente un accostamento puntuale tra pedagogia e scienze dell'educazione¹¹⁸, che sottolinea il ruolo della pedagogia come luogo della riflessione sui fatti e sulle pratiche educative. Si tratta, del resto, di un tipo di sviluppo molto simile a quello del rapporto, più generale, fra filosofia e scienze, ma qui più a largo raggio sul panorama della *formazione*.

Visalberghi, propone di riconoscere il carattere di scientificità delle diverse discipline a partire da due elementi nodali, cioè da un primo elemento a carattere metodologico, secondo il quale la scienza si basa su esperienze replicabili che autorizzano a fare delle generalizzazioni, e quindi delle previsioni, mentre il secondo elemento ha carattere logico-strutturale, indicando che «una scienza è costituita da un insieme ordinato e coerente di concetti ben definiti, connessi in proposizioni fondamentali da cui altre sono deducibili secondo regole anch'esse ben definite»¹¹⁹.

La prima caratteristica mette in luce soprattutto la natura empirico-sperimentale della conoscenza scientifica, la seconda dà, invece, un rilievo più consistente alla struttura di sistema ipotetico-deduttivo, che è specialmente evidente nelle scienze più mature e già definite nella loro struttura teorica portante.

A tal proposito, Bertolini arriva a definire queste strutture come «direzioni intenzionali originarie, direzioni di senso dell'esperienza educativa»¹²⁰.

Queste «direzioni intenzionali originarie» possono assumere una funzione cognitiva, quando permettano una migliore conoscenza di tutta l'esperienza educativa, ma anche possano rivestire una funzione

¹¹⁸. A. Visalberghi, B. Maragliano, B. Vertecchi, a cura di, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Isedi, Milano 1978, p.74.

¹¹⁹ Ivi, p. 167.

¹²⁰ P. Bertolini, *L'esistere Pedagogico*, Nuova Italia, Firenze 1988, p.168.

metodologico-pratica, dal momento che sono in grado di fornire delle indicazioni certe ed utili per la concreta azione educativa.

Per questa ragione, l'interrogarsi sulla possibilità di rendere *oggetto di conoscenza* l'educando, comporta, infatti, delle altre questioni, che riguardano nello specifico la possibilità di *manipolazione* del soggetto, ed il suo essere destinatario passivo delle iniziative altrui all'interno del processo formativo.

I nuovi quesiti che, dunque, emergono attraverso questa riflessione, possono essere così formulati, in maniera semplice ed intuitiva : « il lavoro educativo è un lavoro *sulla* persona o *con* la persona? La persona dell'*educando* e le persone del suo ambiente sono i destinatari passivi di un progetto elaborato dai tecnici oppure persone che costruiscono un progetto *insieme ai* tecnici e agli educatori? »¹²¹.

I problemi legati alle premesse epistemologiche così come quelli delle *direzioni di senso*, che sia relazione reciproca o unidirezionale, come detto, sono d'importanza centrale.

Concepire se stessi come osservatori esterni o interni alla situazione osservata, infatti, vedendo l'altro come *oggetto* del proprio osservare o come soggettività pienamente umana, condiziona profondamente l'atteggiamento verso la persona verso cui si è chiamati ad operare.

Il rapporto con l'altro soggetto è quindi fondamentale, come è determinante conoscere l'universo nel quale egli vive, e si realizza come persona, dal momento che «il rapporto con tutto ciò che possiamo includere nel termine alterità è essenziale alla riconoscibilità (e all'auto-riconoscibilità) di ogni soggetto, è costruttivo della sua identità personale perché il mondo non sta “fuori” dall'auto-rappresentazione di ciascuno, né dalla rappresentazione che gli altri hanno di noi»¹²².

Analogamente, concepire la relazione in modo reciproco o, al contrario, in modo unilaterale, cioè rendendo l'altro un oggetto della propria azione,

¹²¹ *Ivi*, p. 172.

¹²² M. Dallari, *Riflessione fenomenologica sul problema della ricerca*, in M. Tarozzi, a cura di, *Direzioni di senso. Studi in onore di Pietro Bertolini*, Clubeb, Bologna 2006, p. 176.

può arrivare a generare una differenza del tutto simile a quella esistente tra interazione-comunicazione e trasmissione-manipolazione. La difficoltà consiste, in questo caso, nel fatto che queste premesse e queste direzioni di senso sono, nella pratica professionale, per lo più implicite e date per scontato, senza una minima possibilità per fronteggiare le problematiche insite in un contesto formativo specifico.

Il che implica un approccio pedagogico nuovo che fa capo al problematicismo, e lungo questa direzione si collocano le figure di Giovanni Maria Bertin e Antonio Banfi.

Relativamente al processo formativo, e più in generale del sapere, Banfi faceva riferimento ad una fenomenologia della cultura che fosse libera da ogni dogmatismo, ma nello stesso tempo completamente aperta agli effetti di ritorno del sapere e della cultura stessa, la quale non doveva assolutamente essere avulsa dal contesto di vita degli uomini, ma con determinazione perseguire gli obiettivi della sua comprensibilità e di maggiori possibilità di introiezione, per modellare una società in senso etico.

La ricerca filosofica di Banfi, con il suo tendere a far coincidere reale e razionale all'interno dell'autonomia teoretica, mostra che «il compito della filosofia diventa quello di riorganizzare l'esperienza non in un sistema che inevitabilmente contiene caratteri di dogmaticità, ma in un modo che tenga conto della problematicità dell'esperienza stessa e riassorba tale problematicità nella presunta universalità di un momento parziale di essa»¹²³.

L'apertura nei confronti della pluralità delle esperienze, e della problematicità connessa direttamente alle situazioni contingenti e quotidiane, è fondamentale, in quanto strettamente correlata a quella che lo stesso Banfi definisce come *coscienza vitale*, in cui «la ragione esercita una funzione di limitazione nei confronti di tutto quanto possa costituire un elemento di irrigidimento o di blocco della vita personale, e una funzione di

¹²³ E. Romano, *Formazione e libertà di scelta. Il modello di G.M. Bertin*, Anicia, Roma 2005, p 36.

stimolazione di tutto quanto potrebbe costituire un incentivo per le possibilità creative e costruttrici dell'uomo»¹²⁴.

La prospettiva del processo educativo di Banfi è, importante in un contesto sociale come quello odierno, quando si consideri che non vi è più, rispetto a prima, un modello assiologico ed etico universale e condiviso, ma si ha la mancanza di riferimenti comuni certi, delle possibili *crisi* tanto nei rapporti personali quanto nell'agire educativo per le nuove generazioni.

Secondo Banfi, infatti, «nelle culture [in crisi] l'esperienza educativa mira, più che nelle prime [quelle organiche] a difendere la propria specificità e la propria autonomia contro il dilagare di tendenze contrastanti, spesso opposte»¹²⁵.

Strettamente connessa all'esperienza pedagogica banfiana, è la concezione problematicista di Bertin circa le forme concrete in cui si manifesta l'esperienza educativa, vista come una relazione tra due poli distinti, cioè il soggetto e l'ambiente con cui egli interagisce, che non possono né devono essere visti ed analizzati in maniera univoca, in quanto tra essi è sempre possibile uno scambio di ruoli, di attività-passività, all'interno dell'esperienza di crescita; esempio di questo, potrebbe essere l'ascendente che hanno i *media* sui giovani, sul loro modo di pensare, oppure la congestione e la pressione automobilistico-sonora delle nostre città che colpisce i centri nervosi dei soggetti.

In questo senso, in Bertin la problematicità dell'esperienza «si definisce nella sua forma più semplice come l'impossibilità di individuare un significato univoco che abbia un qualsivoglia valore universale, in altre parole essa rappresenta la plurivalenza dei significati.[...] La problematicità attiene sia al campo dell'esperienza personale, sia a quello dell'esperienza

¹²⁴ *Ivi*, p. 39.

¹²⁵ *Ivi*, p. 43. Di seguito, l'Autrice aggiunge che «anzi essa tende a dare rilievo alle proprie specificità, agli aspetti psicologici e sociali che la condizionano, e a cercare il principio del proprio svolgersi, non nel sistema teleologico caratterizzante il proprio apparato culturale, ma all'interno del processo educativo stesso tramite un'analisi libera da ogni preconcetto assiologico e dogmatico»

collettiva: in questo caso si manifesta nella pressione dei bisogni, delle tendenze e delle esigenze (individuali e di gruppo)»¹²⁶.

Pertanto, il problematicismo, dal punto di vista culturale, e pedagogico in senso stretto, emerge dalle esperienze dei due poli contrapposti per aspirazioni ed obiettivi, segnatamente quello della conservazione e dell'evoluzione, che poi si riflettono nelle tensioni causate dal rapporto tra individui all'interno di un tessuto sociale.

Sostanzialmente, come sostenuto da Frabboni e Pinto Minerva, «il problematicismo delinea un modello razionale i cui contorni teorici ed empirici appaiono illuminati rispettivamente dall'orizzonte della *possibilità* e da quello dell'*antidogmatismo*»¹²⁷.

Proprio per questa ragione, sempre Frabboni, a proposito del problematicismo pedagogico che si deve tradurre in adeguata azione educativa, aggiunge che una struttura teorica e programmatica, la teoresi, può essere efficace «purché sappia dotarsi delle *salde ruote* della prassi, ineludibili per poter condurre “la diligenza” dell'educazione *oltre la siepe* della conoscenza scientifica: dove dimorano il “plurale”, l'“antiautoritarismo” e l'“antidogmatismo”»¹²⁸.

Inevitabilmente, nello scenario globale attuale, è più che mai necessario operare una riflessione critica circa le problematiche che quotidianamente si affrontano nei processi formativi, dal momento che la complessità indotta dalle esigenze dei vari soggetti attivi è in crescita senza soluzione di continuità: la teoresi deve necessariamente portare alla *πραξις*, cioè ad agire pragmaticamente e concretamente nei confronti del *soggetto*.

In questo specifico caso, l'analisi riguarda l'utente, *oggetto* del processo educativo e non la relazione *educatore-educando*; si lavora *su*, una preposizione che presuppone un atteggiamento che tenda ad oggettivare in

¹²⁶ *Ivi*, pp.48-49.

¹²⁷ F. Frabboni, F.Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari 2002, p. 116.

¹²⁸ F. Frabboni, *Nel nome del problematicismo pedagogico*, in «La pedagogia italiana contemporanea», volume I, Pellegrini Editore, Cosenza 1997, p. 182.

modo inequivocabile la *persona dell'educando*, ed in questo senso il «*telos* dell'educazione è la possibilità di emancipazione del soggetto-persona, e cioè la possibilità che risolva concretamente i problemi della sua situazione specifica con una tensione verso i valori più aperti ed inclusivi della cultura del gruppo a cui appartiene e contesti valoriali tendenzialmente universali»¹²⁹.

Quindi, la pedagogia attua il passaggio dalla pura teoria al terreno dell'agire quotidiano, affrontando materialmente le problematiche “in situazione”, perché soprattutto sempre la pedagogia «si misura perciò con i problemi concreti dell'educazione, rivolgendosi ai destinatari dell'atto educativo con metodi nuovi, nel tentativo di produrre cambiamenti sia in loro che nelle situazioni educative stesse»¹³⁰.

Per questa ragione, un classico esempio dell'atteggiamento oggettivante nel lavoro educativo, è l'uso molto frequente proprio della preposizione *su*, che contempla il lavorare *su qualcuno*. Questa preposizione, dunque, svela, ad una più attenta analisi, una tendenza ad agire come se l'altro soggetto, nel caso specifico *l'educando*, fosse un semplice oggetto tra quelli del mondo circostante: lavorare “su” rimanda, infatti, alla manipolazione della materia fisica, quale potrebbe essere trattata della chimica, piuttosto che dalla fisica, senza alcun accenno all'esistenza piena, in senso ontologico: è, in altri termini, un modellare, un intervenire *in laboratorio* con intenzionalità, *su* una materia plasmabile.

Lavorare “su” implica, quindi, una concezione del processo formativo unilaterale, in una sola direzione, in alcun modo non reciproca: si agisce sul *soggetto-oggetto*, quindi sullo studente, tramite un intervento unilateralmente guidato e controllato dal *docente*, senza alcuna possibilità di *feedback* o ritorno di informazioni.

¹²⁹ G. Spadafora, *Verso l'emancipazione*, in G. Spadafora, a cura di, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, cit., p. 34.

¹³⁰ P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia, Cosenza 2010, pp.30-31.

Pertanto, le problematiche sociali e culturali che avvolgono quotidianamente i soggetti nel loro continuo e quotidiano processo di formazione, non sono assolutamente oggetto di interesse approfondito. Si interviene, quasi si trattasse di un'opera predeterminata, alla stregua di una semplice routine per il controllo di beni, o *su* beni.

Nel caso in cui siano presenti anche differenze culturali su cui bisogna intervenire, nella sede specifica di progettazione per l'integrazione, ecco che la pedagogia si interroga se «dobbiamo valutare la bontà di un sistema culturale da come lascia in pace gli individui di origine culturale differente, oppure da come mette in grado questi stessi individui, attraverso le opportunità sociali di istruzione e partecipazione alla società civile e al progresso politico ed economico del Paese, di compiere scelte ragionate?»¹³¹.

Appurate le problematiche, invece, si pone successivamente il tema della dimensione progettuale, per iniziare a formulare la prassi, prestando la dovuta attenzione proprio al soggetto ed al suo futuro di uomo e di cittadino, alle sue tensioni latenti e manifeste, dal momento che «[...] quando si ha a che fare educativamente con un soggetto in formazione, è importante avere presente come idea-guida il fatto che sempre, ad ogni fase della sua storia di formazione, si ha davanti un testo vivente con la sua autenticità, con la sua unicità, con il suo essere aperto al mondo, con il suo essere progetto e come tale non interamente progettabile dall'esterno, con il suo essere persona se si vuole»¹³².

Sviluppare questo tema, significa passare finalmente proprio dal terreno della mera teoria a quello delle pratiche di lavoro, o se si preferisce, dalla dimensione eidetica¹³³, per usare un'espressione di Bertolini, a quella

¹³¹ A. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 114.

¹³² R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002, pp.130-131.

¹³³ Secondo questa accezione, la pedagogia è scienza *eidetica*, quando sia in grado di comprendere l'intenzionalità umana; una scienza che, mettendo tra parentesi il senso comune, riesce a cogliere l'essenza dell'esperienza umana, le sue strutture fondamentali. Soprattutto nell'agire educativo.

metodologica e pratica. La direzione intenzionale originaria della «possibilità»¹³⁴, infatti, intesa come apertura al futuro ed espansione del campo d'esperienza dell'educando, richiede, dal punto di vista metodologico-pratico, l'elaborazione di opportune procedure per poter intervenire direttamente nel processo formativo: la programmazione e il progetto.

La dimensione progettuale del lavoro educativo prende forma proprio attraverso queste due pratiche di lavoro, al fine di consentire la piena realizzazione della personalità e delle potenzialità di ciascun individuo nel difficile cammino della formazione, che è percorso non privo di difficoltà e sollecitazioni esterne, dovute all'ambiente circostante, in ultima analisi al contesto sociale.

L'educazione è un fenomeno sociale, perché inevitabilmente l'essere umano cresce e si forma in un certo ambiente sociale, di cui assimila gradualmente la cultura, o, se vogliamo usare il termine generico, ne apprende gli specifici *saperi informali*. Gli adulti si preoccupano di favorire questo processo, in vista dell'integrazione delle nuove generazioni nel proprio ambiente. Sotto un certo profilo, la “socializzazione” – termine con cui s'indica questo processo d'inclusione del giovane entro un certo gruppo – rappresenta al tempo stesso lo scopo dell'educazione come fatto sociale e il suo principale fattore propulsivo.

L'ambiente è il punto di partenza, dal momento che «la pedagogia, nella prospettiva del problematicismo di stampo razionalistico, assume connotazione scientifica propria, perché procede all'analisi critica dell'esperienza [...]»¹³⁵.

Questo è il motivo per cui la dimensione sociale rappresenta un aspetto fondamentale della pedagogia, la scienza che si occupa dell'educazione, e costituisce una coordinata basilare della sua riflessione.

¹³⁴ A. Visalberghi, B. Maragliano, B. Vertecchi, a cura di, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., p.74

¹³⁵ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit., p. 119.

In quanto fenomeno sociale, l'educazione è un processo continuo, che riguarda pressoché tutti i momenti della giornata, attraversa tutti i contesti sociali formali e informali e perdura per tutto l'arco della vita, dall'infanzia fino all'età avanzata.

Ragionare in termini di *formazione continua* significa estendere la riflessione pedagogica proprio a tutte le stagioni della vita: dall'infanzia alla giovinezza, dall'età adulta a quella senile; implica analizzare la condizione sociale, culturale ed esistenziale di ciascuno di questi soggetti, cogliendo per ciascuno di essi i bisogni educativi e i rischi sociali; e vuol dire, infine, formulare ipotesi pedagogiche aderenti a queste peculiarità e in grado di indicare loro un *τέλος* (*télos*), un fine unitario, come l'ipotesi dell'*educazione permanente*, che prefigura il progetto di un'educazione per tutta la vita, poiché « lo spazio formativo è trasversale allo spazio sociale: questa trasversalità è qui intesa come “ordine emergente” dalla complessità stessa dei sistemi di azione»¹³⁶.

L'*analisi del problema* mira alla sua comprensione sul piano storico-sociale; una comprensione critica, capace di cogliere non solo le peculiarità della situazione educativa, ma anche i potenziali rischi che presenta.

La *progettualità* ha lo scopo di dare al problema un'adeguata risposta educativa, seguendo il criterio fondamentale dell'*aderenza alla realtà* storico-sociale ed esistenziale, emersa dall'analisi del problema stesso.

Il progetto, in altre parole, non deve essere concepito sulla base di astratti fini che dovrebbero essere perseguiti attraverso l'educazione, validi in ogni situazione e in qualsiasi periodo, ma deve partire dalle caratteristiche dei soggetti concreti a cui si rivolge, dai loro problemi sociali ed esistenziali.

Di questo modello *idealtipico* risultano evidenti sia il punto di forza sia il possibile limite. La sua forza è quella di proporre una pedagogia concreta, che va al cuore dei problemi reali, e radica in questi le scelte educative, in quanto « in questo sta anche a nostro avviso la possibilità di superare una concezione del rapporto teoria-pratica, visto come correlazione tra due tipi

¹³⁶ U. Margiotta, *Formazione. La bussola del valore*, in M. Baldacci, M. Corsi, a cura di, *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid, Napoli, 2010, p. 100.

di bricolage, quello delle “scienze dell’educazione” e quello dei formatori»¹³⁷.

Vi è però anche un limite sostanziale: cioè quando l’aderenza alla realtà storico-sociale può rischiare di trasformarsi in una sorta di appiattimento su di essa; modellare il prospetto educativo sulla situazione concreta, lo può anche schiacciare sull’esistente, o addirittura limitarlo nel processo di adattamento a tale realtà.

Per scongiurare il rischio di una pedagogia sociale dal respiro corto, limitata a favorire l’adattamento passivo allo *status quo*, operazione che può facilmente essere sovrapponibile ad una piatta prassi di *assimilazione*¹³⁸, è opportuno rafforzarne il modello metodologico con le altre categorie del possibile e del superamento.

Le scelte per un percorso formativo, pertanto, non devono mirare all’adattamento dei soggetti alla situazione politico-storico-sociale, ma soprattutto deve anche essere finalizzata al suo *superamento*, quando ciò implica la disponibilità all’impegno per il suo cambiamento, soprattutto nelle esperienze educative che possano presentare dei fattori di impoverimento e di limitazione della crescita personale.

Tanto il superamento della situazione esistente, quanto la sua trasformazione, implicano l’anticipazione dell’orizzonte del *possibile*, cioè una situazione che non stiamo vivendo, non essendo ancora riconducibile al presente, ma che nella *possibilità* potrebbe accadere in un determinato momento temporale, se si riusciranno a soddisfare certe condizioni, per la crescita umana dei soggetti coinvolti.

Questa riflessione sull’adattamento all’*esistente*, unitamente a quella sul suo superamento nella direzione del *possibile*, ha un solido e denso riferimento teorico nel problematicismo pedagogico.

¹³⁷ *Ivi*, p.101.

¹³⁸ Si può ritenere che oggetto di *assimilazione culturale* siano principalmente i membri di gruppi etnici di immigrati in paesi diversi da quelli di provenienza, oppure dei gruppi minoritari che vengono "assorbiti" all'interno di una società istituzionalizzata e culturalmente connotata. Questo processo può comportare la perdita di tutte o comunque di molte delle caratteristiche culturali che contraddistinguono il gruppo in rapporto agli *altri*.

Infatti, nel *momento teoretico*, proprio della filosofia dell'educazione, si tratta di cogliere l'essenza di una certa problematica educativa sul «piano universale», cioè, senza riferimenti a situazioni storico-sociali contingenti e particolari, mirando a comprenderla nelle sue linee generali il più possibile astratte, ed a orientarla verso la pluralità di modelli educativi, quando «lo scopo generale consiste nella tensione continua verso un progetto di vita sociale, culturale, valoriale per sviluppare la multidimensionalità e l'integralità della persona nei luoghi e nei tempi delle diverse età della vita»¹³⁹.

In questo senso, la considerazione dei *possibili* modelli educativi, riconferma sostanzialmente uno scopo antidogmatico all'origine del problematicismo: si può così evidenziare i limiti e le parzialità di ciascun modello, operando in maniera tale che nessuno in particolare possa essere considerato valido *supra omnes*, in modo generale e con carattere *dogmatico*.

Dalla consapevolezza raggiunta circa i limiti dei singoli modelli, si giunge allora all'esigenza razionale del necessario superamento delle loro particolarità, ricercando nello specifico un'apertura all'intero panorama delle possibilità educative, e questo è un passo fondamentale, in quanto viene posta l'istanza della *fedeltà alla ragione* della scelta educativa, che deve pertanto essere caratterizzata dalla massima apertura pedagogica e dal più ampio respiro educativo, adottando «una pluralità di logiche interpretative, cercando di fuoriuscire da logiche totalizzanti e da razionalità unitarie, aprendosi ad una rosa di prospettive»¹⁴⁰.

Nel *momento pragmatico*, proprio della pedagogia, si tratta di compiere la scelta educativa più adeguata allo specifico problema socio-culturale, così

¹³⁹ P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, cit., p. 33.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 170. Successivamente, l'Autrice aggiunge che «il panorama pedagogico, scolastico e culturale italiano ed europeo del terzo millennio è attraversato e invischiato dalla prospettiva critica, volta ad analizzare, decostruire il pensiero e la stessa educazione, allo scopo di contrastare le emergenze educative, l'imprevedibilità degli eventi, promuovendo soprattutto nel sistema scolastico una pedagogia fondata *su una razionalità non più assoluta, unilaterale, ma polimorfa, aperta al pluralismo, alle molteplici prospettive.*»

come si cerca di fornirne una in una determinata situazione storico-sociale. Per essere veramente adeguata, la scelta dovrà mostrare prima di tutto una certa *aderenza alla realtà* di tale situazione, e questo è un processo specifico che esige la comprensione critica sul piano politico-storico-sociale, e di seguito dovrà perseguire proprio quella *fedeltà alla ragione* che anelerà ad orizzonti più vasti, in quanto proprio «la pedagogia come sapere della formazione umana è un sapere carico di futuro, anzi un sapere che carica il futuro sulle spalle del presente e vive la problematicità radicale di questo rapporto»¹⁴¹.

In ultima analisi, si tratta di compiere la scelta che sia capace di assicurare alla risposta per un certo problema il massimo respiro educativo, oltre il dogmatismo, e la più ampia apertura all'esperienza, nella situazione considerata; dunque, non soltanto di favorire l'adattamento ad essa, ma anche d'innescare un processo che ne permetta il superamento.

L'idea della pedagogia sociale evidenzia la caratteristica nodale del problematicismo come *pedagogia in situazione*: la rilevanza dell'analisi storico-sociale del problema educativo e del criterio dell'aderenza alla realtà della scelta educativa.

Tutta la struttura metodologica del problematicismo, dunque, previene il consolidarsi di una pedagogia sociale dallo sguardo educativo non molto lungo, appiattita sull'adattamento alla situazione presente, generando nella progettazione educativa dei *nuovi input* fondati su di un piano di riflessione di stampo razionale: la comprensione generale della problematica educativa, e della sua complessità, che può indubbiamente trarre spunti anche dalla sua stessa analisi pedagogico-storico-sociale, e soprattutto dalla completa considerazione degli *attori sociali* e delle loro molteplici esigenze.

Successivamente, è opportuna la considerazione in chiave fermamente antidogmatica sui possibili modelli educativi, mantenendo saldo sempre il criterio della fedeltà alla ragione, capace di assicurare la massima apertura educativa, dal momento che l'interculturalità «si definisce sia come multiculturalità sia come trans-culturalità. Nel primo caso pone di fronte, in

¹⁴¹ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2000, p. 25.

posizione di *ascolto*, le diverse culture; nel secondo, attiva forme di *scambio*, di meticciamiento, dando corpo a realtà culturali nuove, anche non esente da rischi»¹⁴².

¹⁴² *Ivi*, p. 103.

2.3 Civitas educationis e communication technology

Il concetto di *cittadinanza* oggi è fondamentale, quando si affronti qualunque tematica a sfondo sociale, antropologico o che sia interconnessa con l'educazione e la *formazione* in senso proprio.

Secondo Marshall, la moderna cittadinanza vede al suo interno il configurarsi di tre fasi distinte: civile, politica e sociale, e, nello specifico, la fase civile, si «afferma storicamente per prima ed attribuisce agli individui una serie di diritti di libertà, [...] la cittadinanza politica si sviluppa nel secolo XIX e riflette, almeno in parte, le rivendicazioni politiche delle classi subalterne, [...] mentre la cittadinanza sociale si afferma nel corso del XX secolo e consiste nel diritto ad un grado di educazione, benessere e sicurezza sociale [...]»¹⁴³.

Oggi, alla luce delle numerose trasformazioni connesse al contesto economico e sociale globale, il concetto di cittadinanza si estende ulteriormente, in quando il cittadino deve essere assolutamente attivo e partecipe nell'ambito dei processi decisionali, e ciò si realizza attraverso «i diritti di cittadinanza, cioè i diritti che da Marshall in poi vengono concordemente ascritti alla cittadinanza civile e politica, [...] i cosiddetti diritti sociali, caratteristici del Welfare State, [...] ed i cosiddetti diritti cosmopolitici ed ecologici che prescindono da un diretto riferimento agli stati nazionali e preludono ad una legislazione internazionale che disciplini a livello planetario sia i rapporti tra soggetti umani sia i loro rapporti con l'ambiente naturale»¹⁴⁴.

In uno scenario di cittadinanza planetaria quale quello odierno, in cui sempre meno si avverte la necessità di riferimenti ai confini fisici e geografici dei vari Stati, è *l'individuo* il perno attorno al quale ruotano le titolarità di diritti, con un ruolo decisamente opposto e contrapposto a quello vissuto in

¹⁴³ T. H. Marshall, *Citizenship and social class*, trad. it. a cura di P. Maranini *Cittadinanza e classe sociale*, UTET, Torino 1976, pp. 8-9.

¹⁴⁴ D. Zolo, a cura di, *La cittadinanza. Appartenenza, Identità, Diritti*, Laterza, Bari 1994, p. 16.

epoche precedenti, in cui era predominante il concetto di *sudditanza* nei rapporti cittadino-istituzioni.

Oggi, con determinazione, «è l'individuo, e non la famiglia, il clan, il ceto, il borgo, la nazione o la specie umana, ad essere "soggetto di diritto"»¹⁴⁵.

Inevitabilmente, *rebus sic stantibus*, ruota attorno all'individuo il rapporto diadico tra educazione civica e morale, e, pertanto, compiendo un ulteriore passaggio, il rapporto tra diritto e morale, che è poi la relazione che dovrebbe essere alla base della vita civile in ogni gruppo sociale.

Il diritto, molto semplicemente, potrebbe essere definito come un insieme di norme positive per disciplinare e dare delle regole certe proprio alla vita dei consociati, mentre la morale è senza dubbio riferita alla coscienza profonda di ciascuno, all'intenzionalità, all'agire scientemente, consapevoli del fatto che esista comunque un *bene comune* connesso al concetto di giustizia uguale per *tutti*¹⁴⁶.

Ecco quindi che emerge, in tema di educazione alla cittadinanza, un altro concetto fondamentale, quale quello dell'*uguaglianza*: inteso come uguaglianza dei cittadini, tutti, indistintamente dinanzi alla legge, uguaglianza di opportunità per realizzare la propria persona ed accedere al mondo del lavoro, per godere dei servizi sociali ed educativi, per manifestare le proprie idee politiche e religiose, le proprie preferenze sessuali.

Una educazione alla cittadinanza che sia veramente efficace, non dovrebbe ridursi ad un mero trasmettere contenuti e conoscenze più o meno normativi o di diritto, o morali, ma principalmente si dovrebbe occupare di analizzare i modi con cui questi vengono *comunicati* o illustrati alle giovani generazioni, e non solo imposti *ex cathedra*.

Cominciando soprattutto dalla famiglia, e poi dalla scuola, perché è chiaro che «un bambino o un ragazzo che vive in un ambiente familiare, sociale o scolastico è permeabile a tali messaggi, democratici, permissivi, autoritari o conflittuali che siano. Considerare l'ambiente come nucleo centrale di un

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 18.

¹⁴⁶ Cfr. *ivi*, p. 19.

educazione alla cittadinanza significa volerne sottolineare la dimensione esperienziale e di “vita”, pur senza ignorare i nessi tra l’agito e il pensato»¹⁴⁷.

Il contesto sociale in cui i giovani, ed in generale tutti gli individui, si trovano a vivere, è sempre e conseguentemente anche un contesto culturale, in virtù delle scelte e delle influenze dei vari gruppi che interagiscono, ognuno dei quali ha una propria visione della vita e della realtà, proprio perché «la cultura, nella sua multiformità, rappresenta l’insieme di significati che i gruppi umani attribuiscono alla realtà e ai fenomeni nel corso del tempo e che trasmettono ai discendenti. La dimensione culturale caratterizza tutti gli aspetti del sociale: i modi di vita, il lavoro, la politica e, naturalmente, l’educazione»¹⁴⁸.

Oggi la diffusione dei moderni mezzi di comunicazione di massa, con la loro velocità e la loro quasi imprescindibilità, può, e senz’altro deve, aiutare ad intervenire nell’operazione educativa e al consolidarsi di alcune pratiche sociali nuove.

La tecnologia indubbiamente aiuta nel quotidiano, e deve essere riconosciuta ed accettata come strumento efficace, ma solo se utilizzata con un certo criterio, con spirito anche critico, senza farla divenire padrona assoluta del nostro tempo individuale, alla stregua di una compagna discreta lungo il nostro percorso esistenziale, con misura ed anche con ragionato distacco.

La tecnologia, insomma, usata in maniera appropriata, costituisce senza ombra di dubbio uno strumento fondamentale in un’educazione che miri a promuovere l’apertura all’altro, in un processo di civico di formazione che orienti alla *prossimità*.

Oggi i messaggi viaggiano in rete in tempo reale, ed è proprio questo *real-time* che segna una tappa decisiva nell’abbattimento di molti confini culturali e tra i diversi continenti.

¹⁴⁷ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, p. 149.

¹⁴⁸ *Ivi*, pp. 150-151.

«Abbiamo assistito, nel corso di meno di un ventennio, al profondo cambiamento avvenuto nelle nostre comunicazioni, anche a livello personale»¹⁴⁹.

Ancora non molto tempo fa, si aveva il piacere di comporre e spedire una lettera, di fare una telefonata sperando che si sarebbe trovata in casa la persona desiderata, si aveva il profondo piacere di organizzare e di fare una visita a casa della gente; la comunicazione diretta, *empatica*, personale insomma, era quasi un *rito* programmato, atteso, desiderato e con una sua precisa tempistica anche *sociale*.

Il dialogo prevalente tra le persone era quello *face-to-face*, che implica una vicinanza personale ed una certa *intimità*, con una condivisione dello stesso tempo e spazio.

Oggi, l'intimità ha cambiato forma, è posta davanti agli occhi di tutti, prevale la condivisione del sé spesso acritica, narcisistica, ma, nello stesso tempo, è anche vero che con la massiccia e rapidissima diffusione di Internet, siamo passati, come asserisce Wegerif, alla «comunicazione a distanza, che ci permette di imparare a leggere il mondo attraverso altri occhi, per arrivare ad una reale cittadinanza»¹⁵⁰.

In questo modo, ci siamo *Noi*, in un dato spazio, ed in un dato momento, mentre dall'altra parte del versante comunicativo, abbiamo poi *gli altri*, magari in uno spazio molto distante, forse in altri continenti, in altri fusi orari, ma con cui interagiamo, anche visivamente, nello stesso nostro momento, cioè nello *stesso tempo*.

Le differenze, o le caratteristiche proprie di ogni individuo, con questa velocità, e con questa diffusione delle nuove comunicazioni, sono quindi valorizzate, enfatizzate, orientate anche, verso una nuova forma di *socialità*, o di *socializzazione* che varca non solo idealmente i confini, ma anche nel concreto, per configurare proprio la società del *real-time*, volendo utilizzare una definizione che ormai ci è propria.

¹⁴⁹ Rupert Wegerif, *Book of Abstracts, Civitas Educationis, Communications technology and Infinite Responsibility*. Convegno di Napoli, Università degli studi Suor Orsola Benincasa, cit, p.3.

¹⁵⁰ *Ivi*, p.4.

Ma uno strumento come Internet, può a tutti gli effetti essere annoverato tra le nuove utilità per favorire un più completo e diretto processo di formazione ed educazione civica in questi tempi di complessità?

La risposta è *strictu sensu* connessa alla dimensione planetaria del *web*, in cui *tutto accade nello stesso momento e sotto gli occhi di tutti*, e quindi sta alla coscienza del singolo discernere cosa possa aiutare e cosa possa invece essere deleterio, dal momento che «da un lato la rete permette un intenso scambio di informazioni, prima impensabile. In questo senso, la consapevolezza, lo scambio e l'apprendimento di notizie favoriscono la crescita della cittadinanza e sostengono i processi democratici[...] In tempo reale si possono acquisire notizie politiche e sociali che, in passato, sarebbero state di difficile accesso»¹⁵¹.

Lo scambio ed il confronto sono sempre stati elementi ritenuti fondamentali in ottica pedagogica, formativa e di promozione di diritti per la cittadinanza attiva, a partire già dalla fine degli anni '60, quando lo scenario sociale era diverso da quello attuale, le problematiche erano ben differenti, e si auspicava che «se è vero che la qualità delle idee migliora attraverso il loro scambio, grazie al processo dialettico di superamento di tesi ed antitesi corrispondenti a prospettive anguste ed inferiori, c'è anche da sperare che l'istruzione accantoni i moduli meramente ripetitivi per acquisire le forme di una comunicazione bilaterale, feconda di reciproco arricchimento»¹⁵².

A questo proposito, era evidente che già nel 1969 si pensava inevitabilmente ad una apertura, in ottica formativa, per l'arricchimento ed il confronto, con specifico riferimento ai mezzi di comunicazione di massa che, entrando maggiormente nelle case della gente, già preannunciavano in alcuni elementi i primissimi sentori della futura globalizzazione, specie quando si sosteneva che «un'impostazione aggiornata del *know what* e del *know how* istruttivo-educativo presuppone oggi una teoria della comunicazione: in cui si ritrovano temi logici e psicologici tradizionali, accanto a nuovi indirizzi di ricerca,

¹⁵¹ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, cit. p. 214.

¹⁵² M. Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1969, pp. 181-182.

dall'analisi filosofica del linguaggio alla linguistica descrittiva, dalla psicolinguistica alla sociologia della conoscenza ed a quella dei mezzi di comunicazione di massa»¹⁵³.

All'interno di un contesto sociale, è indubbio che la presenza dei media, e dei *new media* in particolare, riguardi tutti indistintamente, soprattutto nel momento in cui ci si sofferma a considerare il contesto comunicativo odierno, molto in evoluzione e forse per alcuni un po' troppo *rapido e freddo*, dal momento che il *Fattore Tempo* interviene in maniera ormai preponderante, caratterizzando ogni aspetto della nostra vita, dai saluti personali, agli acquisti *on line* fino alle nuove conoscenze, fatte via *web* attraverso lo schermo ad alta risoluzione di un PC.

Nessuno si deve sentire escluso da questo processo comunicativo, dal momento che si è tutti indistintamente *soggetti partecipanti*, e non a caso già alcuni decenni fa, in uno studio sui media, McLuhan sosteneva che «tutto lo studio dei media dovrebbe iniziare considerando gli utenti dei media stessi, dal momento che su di essi i media hanno avuto i loro effetti. Non ha importanza che alcune persone dicano per esempio “La TV non ha alcun effetto su di me. Non la guardo mai”. Quando un congegno qualsiasi invade la società sino al punto di creare uno sfondo, esso avrà effetti sulla vita di ciascuno, sia che un individuo ne faccia uso di esso o no»¹⁵⁴.

La nostra comunicazione, oggi, è indubbio che avvenga, salvo i contesti amicali consolidati o i contesti affettivi con i partner, in maniera decisiva attraverso la posta elettronica o il telefono cellulare, i quali sono mezzi veloci, pressoché istantanei se vi sia necessità di raggiungere l'altra persona anche dal lato opposto del globo terrestre, ed innegabilmente il *computer* ha creato molti *sfondi* nel quotidiano, al punto che sarebbe ancora più difficile rispondere oggi alla domanda di M. McLuhan, posta molti anni fa in merito ad un'ipotesi di una sua scomparsa: «Dovremmo cancellare il futuro per mancanza di un

¹⁵³ *Ivi*, p. 183.

¹⁵⁴ M. McLuhan, H. E. McLuhan, *La città come Aula per capire il linguaggio e i media*, Armando, Roma 1980, p. 166. In questo studio, l'Autore usa il termine *sfondo* secondo l'accezione di Edgar Rubin del 1915, il quale considerava i concetti *figura/sfondo* rispettivamente per gli elementi notati consciamente ed inconsciamente nella vita quotidiana.

computer, come cancelleremmo una spedizione di caccia per mancanza di munizioni?»¹⁵⁵.

La comunicazione tramite Internet è però determinante, oggi, nei processi di democratizzazione e promozione di diritti civili, dal momento che, come per gli avvenimenti che proprio in queste settimane riguardano i popoli della cintura nordafricana, senza il *web* pochissime sarebbero state le notizie portate a conoscenza del mondo circa le rivolte da essi intraprese e le loro battaglie per affrancarsi dai dittatori, con uno scarsissimo riscontro da parte delle Nazioni Unite e dei suoi organismi; grazie alla *rete* e ad un personal computer connesso, chiunque può seguire l'evolversi di questi importanti fatti in tempo reale, manifestando apertamente il proprio sostegno e consenso.

Senza dubbio, i più giovani tra gli abitanti di questi paesi nordafricani quali Libia, Tunisia, Marocco, Maghreb e anche Egitto, hanno tratto incoraggiamento nel rivendicare i loro diritti e nel difendere i loro sogni di democrazia, confrontandosi e dialogando proprio attraverso il web con i coetanei, lavoratori e studenti di altri paesi, in un processo di analisi politica e sociale anche aspro magari, ma che è andato ben oltre le prospettive etnocentriche, perché la cittadinanza e l'anelare ad una vera educazione civica non devono avere confini angusti.

La comunicazione tecnologica, dunque, potrebbe creare solo *sfondi*, oppure davvero è uno strumento efficace per la vita e le interazioni in comunità?

E, soprattutto, consente all'individuo un processo critico attraverso cui tutelare le proprie libertà, incluse quelle «interiori», come le definisce Marcuse, in modo da conservare una propria oasi personale in cui essere pienamente se stessi e realizzarsi pienamente?

In termini di promozione, sostegno di diritti individuali e di educazione civica, nonché di integrazione, la risposta è senz'altro positiva, dal momento che la rete permette la libera e veloce circolazione di proposte di legge dai cittadini, di libere associazioni, anche di consumatori o *costumer care*, consente il confronto anche pungente su molte tematiche culturali, sessuali e religiose, in una società post-moderna dove si corre il rischio concreto di mostrare anche ai

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 193.

più giovani solo modelli di guadagno e carriera facili, di una modernità senza etica, «ma di una forma di modernizzazione sociale astratta dalla *modernità culturale*[...]. In questo quadro la promozione dei talenti individuali rischia di diventare soltanto un congegno volto alla formazione di produttori efficienti e specializzati, trascurando l'educazione dei giovani in qualità di cittadini»¹⁵⁶.

In un contesto di postmodernità quale quello attuale, rimane ben fisso il criterio attraverso il quale si deve utilizzare la tecnologia, perché essa non arrivi a dominare anche la nostra sfera più intima: dobbiamo agire in maniera sempre critica, affinché il potere della nuova tecnologia si accompagni ad una crescita dell'etica sociale.

Purtroppo, però, nel nostro tempo lo spazio *intimo* è minacciato, costantemente assaltato dalla tecnologia in tutte le sue forme, ed in particolare dai *media*, «oggi questo spazio privato è stato invaso e sminuzzato dalla realtà tecnologica. La produzione e la distribuzione di massa reclamano l'individuo *intero*, e la psicologia industriale ha smesso da tempo di essere confinata alla fabbrica. I molteplici processi di introiezione sembrano essersi fossilizzati in reazioni quasi meccaniche. Il risultato non è l'adattamento ma la *mimesi*: un'identificazione immediata dell'individuo con la *sua* società e, tramite questa, con la società come un tutto»¹⁵⁷.

La minaccia della tecnologia incontrollata, pertanto, incombe sullo spazio personale, sulle possibilità di sviluppo dell'uomo e sulla sua realizzazione piena e con capacità critica, volta a salvaguardare la crescita dell'individualità, e quindi della diversità.

All'interno del corpus sociale, l'interculturalità non deve essere più solo considerata come un mero strumento di disponibilità per accogliere l'immigrato, quindi *il diverso, l'altro*, ma anche come una profonda esigenza

¹⁵⁶ M. Baldacci, *Personalizzazione o individuazione?*, in «Professione insegnante», Erickson, Trento 2005, p. 56.

¹⁵⁷ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1971, p.30. L'Autore, nello stesso testo (p. 167) chiarisce senza dubbio che «La scienza della natura si sviluppa sotto la spinta di un *a priori* tecnologico che scorge nella natura null'altro che uno strumento potenziale, materia di controllo e di organizzazione. E la percezione della natura come strumento (ipotetico) precede lo sviluppo di ogni particolare organizzazione tecnica.[...]L'*a priori* tecnologico è un *a priori* politico in quanto la trasformazione della natura implica quella dell'uomo, e in quanto le "creazioni dell'uomo" escono da un insieme sociale e in esso rientrano.»

che si presenta dinanzi agli occhi di noi autoctoni, soggetti partecipanti *dalla parte accogliente*, di operare una revisione ed una sincera analisi su tutti i cambiamenti che si sono succeduti nel mondo, in virtù del modo di produrre, lavorare, socializzare e vivere secondo il *nostro* pensiero.

La freddezza e la *cronofagia* su cui si basano oggi i rapporti interpersonali, la scontatezza che la rete con le sue infinite possibilità tanti ne crea e tanti ne distrugge simultaneamente, potrebbe forse fare paradossalmente allontanare dalla prossimità, potrebbe incanalare i rapporti sociali verso una crescita dell'individualismo senza alcun fondamento assiologico, con un grande indebolimento dei legami di solidarietà sociale, di senso civico, di appartenenza alla comunità e di bene comune, e tutto ciò tanto nella dimensione locale quanto in quella *nazionale*, a discapito delle *singole identità*.

Già nei primi anni '70, Pasolini affermava che «le strade, la motorizzazione ecc. hanno ormai strettamente unito la periferia al Centro, abolendo ogni distanza materiale. Ma la rivoluzione del sistema di informazioni è stata ancora più radicale e decisiva. Per mezzo della televisione il Centro ha assimilato a sé l'intero Paese, che era così storicamente differenziato e ricco di culture originali»¹⁵⁸.

La tecnologia, quindi, soprattutto nei *media*, nelle comunicazioni e nei mezzi di trasporto, sembra avvicinare velocemente le persone, gli individui, ma, quasi come per un crudele paradosso, con questo li allontana dalla *comunità*, dal centro dei primi affetti, del proprio *sentire profondo*, poiché «piuttosto che rendere omogenea la condizione umana, l'annullamento tecnologico delle distanze spazio-temporali tende a polarizzarla. Emancipa alcuni dai vincoli territoriali e fa sì che certi fattori generino comunità

¹⁵⁸ P.P. Pasolini, 9 dicembre 1973. *Acculturazione e acculturazione*, in *Scritti Corsari*, Garzanti, 1975, pp.22-23. L'articolo prosegue, p.23, indicando che la Tv «ha cominciato un'opera di omologazione distruttrice di ogni autenticità e concretezza. Ha imposto cioè, come dicevo, i suoi modelli: che sono i modelli voluti dalla nuova industrializzazione, la quale non si accontenta più di un «uomo che consuma» ma pretende che non siano concepibili altre ideologie che quella del consumo. Un edonismo neo-laico, ciecamente dimentico di ogni valore umanistico e ciecamente estraneo alle scienze umane.»

extraterritoriali, mentre priva il territorio, in cui altri continuano ad essere relegati, del suo significato e della sua capacità di attribuire un'identità»¹⁵⁹.

Tuttavia, l'identità non deve essere l'unico perno attorno cui ruoti il processo di comunicazione *per* l'integrazione, o almeno non deve esserlo in senso rigido ed assoluto, in quanto l'identità stessa, come categoria, potrebbe presentare dei limiti, su cui si deve ragionare dal momento che si dovrebbe operare per «decostruirla, smascherarla, oltrepassarla, per andare-appunto-verso il pluralismo, la differenza, il meticcio delle culture»¹⁶⁰.

L'identità, quindi, caratterizza indubbiamente ciascun contesto culturale, e conseguentemente ciascun partecipante al processo interculturale, ma, nello stesso tempo, essa è «è sinonimo di radici, di legame, di struttura; è qualcosa che vincola, regola, che rassicura e dà forma. E lo è a livello logico, antropologico e sociale. Logicamente agisce come principio di verità (ciò che sta oltre e fuori-il diverso- è delegittimato e collocato nell'emisfero del falso)»¹⁶¹.

Alla luce di ciò, i soggetti che vivono in un determinato contesto sociale e culturale, ne vivono *l'identità* e la formano a loro volta, si riconoscono in tutto quel loro mondo di valori, tradizioni, ne traggono stimoli, desiderio di partecipazione attiva, creano le famiglie, educano i figli con determinati riferimenti assiologici, ne promuovono i diritti di cittadinanza, ne traggono «equilibrio e soddisfazione, ma anche chiusura. E qui emerge il rovescio dell'identità, emergono i suoi limiti»¹⁶².

Alla luce di ciò, il nodo fondamentale da sciogliere oggi, in tema di forte immigrazione e complessità crescente, è proprio questo, del superamento del concetto rigido di identità, e indubbiamente la tecnologia sempre più presente nel settore delle comunicazioni, e la sua enorme e progressiva diffusione, costituiscono un validissimo strumento, per un confronto aperto, profondo, in

¹⁵⁹ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 1998, p. 22.

¹⁶⁰ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2003, p. 59.

¹⁶¹ *Ivi*, p. 60.

¹⁶² *Ivi*, pp. 60-61.

modo che si possano analizzare con efficacia le categorie *dell'identità e dell'appartenenza*, per riuscire a superare i loro limiti in una nuova sintesi di decostruzione e di partecipazione.

Una *comunicazione* che realmente possa permettere di effettuare un primo passo in questa direzione, deve guardare molto al di là delle barriere create dall'etnocentrismo, in quanto la «forma etnocentrica di comunicazione è caratterizzata da un codice che differenzia tra un Noi (gruppo positivo) e un Loro (gruppo negativo), orientando qualsiasi contenuto della comunicazione: i contenuti corretti, buoni, giusti, veri sono quelli del Noi, contrapposti ai contenuti scorretti, cattivi, ingiusti, falsi del Loro»¹⁶³.

Per questi motivi, in un confronto tra due o più parti che pongono in essere un processo comunicativo volto a favorire l'integrazione, è necessario assumere una prospettiva di decostruzione, unitamente ad un'altra prospettiva legata proprio *all'ottica dell'alterità*, per evitare che l'altro venga percepito e categorizzato come *minaccia*, poiché «nella prospettiva del Noi, si produce l'idea del Loro come minaccia di dissoluzione: di conseguenza si protegge il Noi, creando forme di dominio che si accompagnano a barriere comunicative, e, laddove necessario, a forme di repressione e distruzione»¹⁶⁴.

Appare evidente, quindi, che oggi, in quest'epoca in cui la *communication technology* pervade molti aspetti della vita, si deve immaginare una società che voglia essere veramente accogliente, una società che sia basata su dei valori solidi e che non edifichi alcuna barriera comunicativa, anzi, che favorisca decisamente la comunicazione libera, reciproca, e compito della pedagogia è senza dubbio progettare che ciò avvenga, in un contesto che «tende a costruire troppi *muri* e pochissimi *ponti* [...]. Già da tempo, almeno in pedagogia, il termine *integrazione* è stato soppiantato da un concetto molto più ampio e significativo, quale quello di *inclusione* (che rimanda l'immagine di un

¹⁶³ C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma 2003, p. 47.

¹⁶⁴ *Ivi*, p. 48.

soggetto attivo all'interno della società che lo accoglie e che costruisce, come cittadino, il senso *rinnovato* di quella cultura e della propria) »¹⁶⁵.

¹⁶⁵ F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010, p. 68.

Capitolo III

Alcuni strumenti interculturali per promuovere la cittadinanza attiva.

3.1 I curricoli interculturali: un approccio interdisciplinare

In una società come quella attuale, che presenta forti caratteri di complessità, una conflittualità latente, tutta una serie di problematiche legate all'integrazione e a delle sacche di resistenza «nazionalistiche», anche i processi educativi mostrano la chiara necessità di una vasta riflessione critica.

Innanzitutto, è ormai assodato che la complessità dei processi educativi è imprescindibile da quella più strettamente *sociale*, in uno scambio reciproco e in continua trasformazione; l'esistenza e la formazione delle strutture sociali è conseguenza di un'azione educativa, mentre una natura incerta, non completamente efficace ed obsoleta dell'azione educativa si riflette inevitabilmente sulla società intera.

L'azione pedagogica, conseguentemente, deve rivedere le sue basi, e fissare dei nuovi cardini su cui progettare un nuovo agire adeguato all'età che stiamo affrontando, iniziando proprio apporre maggiore enfasi su alcuni concetti-chiave quali: «1. sensibilità verso il nuovo, il diverso, la molteplicità; 2. Possesso di una strumentazione logica, linguistica, operativa, che possa non solo interpretare, leggere, capire, decifrare, l'evoluzione dei processi sociali, psicologici, culturali, educativi, ma anche penetrare l'irrazionalità, l'asimmetricità della fenomenologia esistenziale ed educativa; 3. costruzione di una cultura pedagogica che possa conoscere, ma al tempo stesso, staccarsi dal contingente, dall'empirico»¹⁶⁶.

¹⁶⁶ R. Fornaca, *Società e cultura complesse, Educazione nuova e pedagogia*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, a cura di, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 65.

Si devono progettare, quindi, degli interventi mirati ai singoli contenuti di una disciplina, ai concetti, ai *curricoli* specifici e distinti, *unici*, singolari.

Sono le necessità contingenti che lo impongono, con il loro *timing* stretto, con le loro grandi necessità di un rapido *problem solving* in campo formativo.

La sfida nodale è connessa alla *trans-disciplinarietà* e alla *inter-disciplinarietà*, che consentano non solo il continuo sviluppo di ogni singola disciplina del sapere, ma anche la giusta fusione concettuale e sostanziale per aiutare la formazione dei *nuovi cittadini*.

La struttura sociale oggi è talmente variegata e dipendente da sistemi tanto amministrativi quanto tecnologici molto sofisticati, che amministratori, tecnici, ausiliari e tutti i cittadini, per rivendicare i propri diritti ed esercitare i propri doveri, professionali e civici, necessitano di una molteplicità di competenze che tempo fa nessuno avrebbe minimamente immaginato di dover acquisire in varia misura.

Cambiano, dunque, la forma e l'orizzonte della formazione, allargando il panorama fino ad includere specificità e particolarità culturali che devono essere condivise perché si arrivi all'inclusione dei soggetti migranti, e nello specifico «la pedagogia interculturale-che forse oggi dovremmo considerare l'asse pedagogico fondamentale dell'agire educativo, arrivando anche a togliere l'aggettivo "interculturale"- si preoccupa fundamentalmente, da una parte, dell'inserimento degli allievi stranieri nella scuola (e in generale dei soggetti stranieri, anche adulti, nei sistemi formativi) e delle relazioni educative tra questi e gli allievi autoctoni,e, dall'altra, si interroga criticamente sui saperi trasmessi dalle istituzioni educative, nel tentativo di rileggere in chiave interculturale alcuni momenti significativi di quei saperi»¹⁶⁷.

Oggi i riferimenti all'interno di una struttura sociale sono rappresentati da modelli, linguaggi comunicativi, nuove modalità di comunicazione,

¹⁶⁷ D. Santarone, a cura di, *Educare diversamente, migrazioni differenze interculturale*, Armando Editore, Roma 2006, p. 25.

competenze molto ampie e che spesso oltrepassano i confini di quella che è la formazione classica di ciascuno di noi.

L'insegnante, come attore e protagonista di una delle principali agenzie *educative*, oltre che formative e pedagogiche, potrà affrontare al meglio la non facile sfida dell'integrazione reale, solo se saprà, quindi, reagire in maniera adeguata, cogliendone rischi e opportunità.

Egli potrà affrontare questa nuova sfida, solo se riuscirà a gestire opportunamente la presenza dei bambini immigrati e tutte le esperienze multiculturali connesse che inevitabilmente si presenteranno in classe, sotto varie forme, quali potrebbero derivare dalla semplice conseguenza di viaggi all'estero, o dal trasferimento di parenti, piuttosto che dalle trasmissioni televisive o dai contatti via web, dalla realtà delle famiglie miste e delle adozioni internazionali.

Nello scenario attuale, fortemente *in fieri*, che si presenta giorno dopo giorno agli occhi di tutti «questa situazione di pluriculturalità è l'espressione di un passaggio da una società omogenea a una società nodale, nella quale gli individui ed i gruppi esprimono l'appartenenza a reti molteplici di identificazione sociale e di valori»¹⁶⁸.

Autori, operatori nel sociale, intellettuali, studiosi e curatori di libri di testo di contributi scientifici dovranno senza esitazione, come primo passo, cancellare dalla mente la linea della trasmissione di stereotipi e pregiudizi e dell'uso di concetti erronei o discriminatori, come *razza*, oppure *civiltà primitiva*.

Pertanto, il docente di oggi non potrà più continuare a svolgere la propria attività, tesa a formare, a sviluppare, a restare in contatto con i discenti quotidianamente, quindi realmente ad *insegnare* come in passato, proprio perché «questa *pluriculturalità di base*, radicata sulla libertà di pensiero e di coscienza, pluriculturalità che caratterizza le nostre società e che pone radicalmente la questione dei valori di insegnamento, degli *universali* su cui

¹⁶⁸ A. Negrini, *Migrazioni in Europa e formazione interculturale. L'educazione come rapporto tra identità ed alterità*, EMI, Bologna 1997, p. 19.

fondare le *somiglianze* degli uomini, punto di partenza per l'educazione al *rispetto delle differenze e delle identità culturali particolari*»¹⁶⁹.

Affinché, spesso inconsapevolmente molti contenuti non siano impartiti in maniera etnocentrica e talvolta persino discriminatoria o razzista, è necessario tenere conto dei suddetti cambiamenti.

Mediante il suo approccio didattico, nei contenuti che trasmette, nel rapporto che saprà instaurare, quindi nell'approccio immediato con i discenti, nella stessa tonalità di voce e nella gestualità con le quali affronterà certi temi, nei materiali che utilizzerà per coadiuvare le sue lezioni, egli dovrà essere conscio di assumersi delle responsabilità nei confronti dell'immagine che i singoli alunni, che siano di nazionalità italiana o immigrati, avranno di se stessi e dell'*alterità*, dell'immigrazione, della vita e della convivenza in società pluralistiche, multietniche, plurireligiose e multiculturali.

Sicché la scuola, in primis, è tenuta a dare delle risposte certe per facilitare e promuovere una reale integrazione, e di conseguenza effettuare il passaggio verso una reale intercultura.

In occidente, lo studio e l'analisi del curriculum è lo strumento-base per avvicinarsi alle differenze ed alle esigenze specifiche del singolo studente, ma per quanto riguarda il mondo orientale e medio-orientale, ad esempio, come si procede?

Per questi motivi, è molto importante effettuare un primo tentativo di analisi e di metodologia d'intervento, per poter progettare un passaggio dallo stadio prettamente teorico ad uno in certa misura *pratico, in situazione*.

È, quindi, auspicabile ritenere che, in questo contesto multiculturale, si cerchino davvero gli *interconnects*, i punti di contatto tra le culture, poiché la «pedagogia interculturale cerca i modi, i linguaggi, i contenuti più idonei a far comprendere agli allievi con cui i docenti e gli educatori operano che siamo tutti diversi, che lo siamo in tanti modi differenti e che non è proprio il caso di

¹⁶⁹ *Ivi*, p. 20.

porre un'enfasi fuori misura sull'appartenenza ad una qualche comunità etnica, ad un qualche gruppo territoriale[...]»¹⁷⁰.

È interessante analizzare i processi culturali e di insegnamento nelle scuole islamiche, anche alla luce della notevole vicinanza geografica al Bacino del Mediterraneo, dato che questa cultura è sempre più presente nel nostro contesto sociale, in virtù della massiccia immigrazione verso il nostro Paese, che inevitabilmente pone questioni complesse e articolate.

È evidente che un'educazione alla cittadinanza di questo respiro, tendente cioè lungo questa direzione alla creazione di una *cultura civica globale*, può trovare spazio adeguato solo in curricoli scolastici interdisciplinari.

Ne consegue che, come punto di partenza, l'educazione alla cittadinanza vera e propria, quella relativa ai contenuti ed ai valori propri della Costituzione, debba far parte della quota nazionale del curriculum scolastico.

Spetterà, invece, alle singole istituzioni scolastiche, nell'ambito della loro principio di autonomia, inserire specifici obiettivi di apprendimento rivolti allo sviluppo del senso di cittadinanza e di comunità, e di bene comune in generale, e, affinché le disposizioni agli artt.33-34 della Costituzione Italiana ¹⁷¹ non restino solo sulla carta, occorrerà, a questo riguardo, indicare, tra gli obiettivi trasversali, quelli relativi ai saperi e ai comportamenti di cittadinanza e di educazione civica in particolare, prevedendo, nell'ambito dei Piani dell'Offerta Formativa, una quota oraria per anno scolastico, che sia orientata alla

¹⁷⁰ M. Giusti, *Pedagogia interculturale. Teoria, metodologia, laboratori*, Laterza, Bari 2009, p. 25.

¹⁷¹ Articoli che qui si riportano per completezza, secondo cui all' Art. 33 «*L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. E' prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.*» Mentre all'Art. 34 si enuncia che «*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.*»

realizzazione di percorsi realmente interdisciplinari di formazione alla cittadinanza attiva.

In questo senso, proprio nel sistema dell'autonomia scolastica moderna, i molti vettori convergenti da più discipline verso l'educazione alla cittadinanza possono agire da elemento catalizzatore per comporre e per individualizzare i curricula.

Senza dubbio alcuno, è molto importante rilevare che tutte le discipline presentano elementi, analisi, conoscenze, metodologie e studi relativi all'appartenenza, alla convivenza sociale e civile, ai legami giuridici e politico-amministrativi: compito, dunque, dei docenti è quello di lavorare in maniera orizzontale, per tutto il curriculum scolastico, per porre nella maniera più appropriata le idee e gli obiettivi della cittadinanza, magari individuando alcuni temi di importanza *supra omnes*, quali sono il diritto e l'educazione alla legalità, la storia e la conservazione della memoria, la Costituzione e la cittadinanza critica, i diritti umani, l'educazione alla pace, i rapporti interculturali all'interno della scuola stessa.

Entrando nello specifico, la realtà con cui più spesso ci confrontiamo giorno dopo giorno, direttamente, è rappresentata, senza dubbio alcuno, dalla presenza nella nostra struttura sociale di persone appartenenti alla religione islamica, con tutte le problematiche e le *complessità* del caso.

E le inevitabili esigenze che da tutto ciò scaturiscono in tema di *scuola* e programmazione curricolare, e, alla fine del processo, di vera *integrazione*.

Il termine *madrassa* (مدرسة) in lingua araba significa *scuola*, e può essere utilizzato in maniera generica ed esaustiva per indicare qualsiasi istituzione dedicata all'educazione ed alla formazione, sia essa specificamente islamica, laica o di altre confessioni religiose

Nell'uso corrente, tuttavia, il termine viene utilizzato anche in un'accezione piuttosto precisa e specifica, per indicare gli istituti educativi e formativi che propongono un percorso di crescita prettamente focalizzato sull'apprendimento dei fondamenti dell'Islam¹⁷².

¹⁷² V. Tozzi, G. Macrì, a cura di, *Europa e Islam. Ridiscutere i fondamenti della disciplina delle libertà religiose*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p.45.

Proprio in questa prospettiva plurale, è interessante, senza dubbio, andare ad analizzare il ruolo delle donne nel mondo scolastico ed educativo islamico, che è un ruolo certamente non disgiunto dalla visione complessiva del Corano nei loro confronti, e capire il potere decisionale e di autonomia di cui esse dispongono relativamente all'azione pedagogica.

E, proprio dal momento che le donne rappresentano numericamente oltre la metà della società umana, il loro *status*, la loro posizione ed il loro ruolo in tale società, possono essere un valido criterio per poter valutare il livello di ogni società e cultura, considerando un fattore-chiave quale quello della loro centralità-marginalità in ambito socio-economico-educativo.

Esse hanno un ruolo importante nello sviluppo, nella crescita o nell'involuzione del potenziale della loro società, e sono un fattore determinante nello sviluppo della qualità della vita tanto culturale quanto sociale.

Alla base di un progetto di analisi che comporti una considerazione sull'ottica parallela tra scuola orientale ed occidentale, e nello specifico sul ruolo rivestito dalla donna, è senza dubbio doveroso precisare una cosa fondamentale: la *cultura islamica* e la *cultura musulmana* non riflettono necessariamente gli stessi valori; sebbene la cultura musulmana derivi dalla cultura islamica, le due non sono sempre la medesima cosa in quanto non possiamo tralasciare che nel corso dei secoli ci sono state delle società musulmane che hanno intrapreso un percorso molto differente dalla tradizionale cultura Islamica.

Compiendo una considerazione a posteriori, questo discostarsi dal modello primigenio è avvenuto in misura disuguale nelle varie parti del mondo, ma il risultato è che oggi le varie società musulmane esprimono delle sfaccettature della cultura musulmana, ma non necessariamente la vera cultura Islamica tradizionale.

Quando si compie un rapido *excursus* all'interno della madrasa, è quanto mai importante ricordare che «l'Islam classico e quello attuale, che ad esso si rifà, è estremamente restio ad adottare gli schemi educativi occidentali.[...] La

scuola islamica è tipicamente una scuola religiosa, volta ad insegnare a leggere, scrivere ed imparare a memoria il Corano»¹⁷³.

Il Corano viene interpretato in molti suoi passi in modo differente dai modernisti, dai tradizionalisti e dai fondamentalisti, mentre le più importanti correnti religiose di riferimento nel mondo islamico sono quella *sciita* e quella *sunnita*.

Proseguendo nella lettura in chiave relativistica, si osserva che la differenza fondamentale fra questi due gruppi è che i sunniti ritengono errore ogni tipo di innovazione non presente nella *sharia* nella «via», cioè nella direzione indicata dalla rivelazione, mentre gli sciiti sono aperti a determinate *bid'a*, che si possono considerare una forma di innovazione¹⁷⁴.

L'Islam, dal punto di vista prettamente sociale, ha influito sulla figura e sul ruolo femminile, ma non è stato il solo fattore che abbia determinato il caratterizzarsi profondo di società maschilista, dal momento che i vari paesi islamici, una volta ottenuta l'indipendenza, a seguito di guerre civili o del processo di decolonizzazione, attuarono varie strategie di modernizzazione per legittimare il potere della classe dirigente, e conseguentemente «I diritti della donna sono quindi legati a questa legittimazione»¹⁷⁵.

Al di là di questi aspetti, ecco che all'interno della diade madre-figlio, nella famiglia tipica, il ruolo della donna viene ad assumere importanza ai fini dell'orientamento e dell'educazione del nucleo familiare, e dei figli in maniera preponderante, in quanto l'educazione islamica deve mirare alla crescita equilibrata della totale personalità di un individuo, attraverso l'esercizio dello spirito, dell'intelletto, della razionalità, dei sentimenti e dei sensi.

È anche obiettivamente accertato, comunque, che un programma completo per realizzare e promuovere questa prospettiva, non è stato ancora formulato, ed ogni genitore musulmano riceve il suggerimento di far crescere i propri figli

¹⁷³ G. S. Mela, *Islam. Nascita Espansione Involuzione*, Armando, Roma 2005, p. 259.

¹⁷⁴ *Ivi*, p. 152.

¹⁷⁵ V. Tozzi, G. Macri, a cura di, *Europa e Islam. Ridiscutere i fondamenti della disciplina delle libertà religiose*, cit., p. 49.

in maniera propria, e in quest'ottica, dal punto di vista strettamente pedagogico, il migliore modello viene ad essere incarnato proprio dai genitori, e dal perpetuarsi di modelli tramandati di generazione in generazione.

In questo senso, è fondamentale considerare che «la ricerca pedagogica ci pone di fronte ad una incontrovertibile realtà di cui i docenti e gli educatori devono tenere conto. Le famiglie migranti, di immigrazione vecchia e recente, si disegnano come gli scenari più evidenti della necessità di una prospettiva educativa (emotiva, relazionale e sociale a un tempo) che deve essere sempre più basata sull'idea di *connessione* fra i mondi diversi[...]»¹⁷⁶.

La considerazione di questi pochi tratti della società islamica, ci mostra quindi che puntare sulla trasversalità dei progetti interdisciplinari dell'educazione alla cittadinanza, ed affermare che la prima educazione alla cittadinanza avviene attraverso il contesto e l'ambiente scolastico, non può comunque bastare in una scuola più in generale dove, è sempre più evidente, si finisce per insegnare solo ciò che rientra a pieno titolo nel curriculum e che va incontro ad una valutazione: questi due elementi devono costituire un obiettivo culturale da perseguire con assoluta fermezza.

Il *curricolo* in fase di progettazione indica e fissa le competenze che possono risultare utili per uno specifico indirizzo di formazione, ma tutto ciò non può essere definitivo e con carattere di valore assoluto, soprattutto in un contesto che al suo interno vede cambiamenti repentini e soprattutto all'insegna della *discontinuità*.

Le competenze sono senza dubbio utili, necessarie, ma il curriculum deve essere soprattutto radicato nella società, nel tempo, viverne in tempo reale le necessità e le precarietà.

Essere in sostanza flessibile, pronto ad una rapida discussione e riprogettazione all'insegna di una continua fusione con altre discipline, in mutua e continua collaborazione scientifica, operare per «riannodare comunicazioni tra le scienze, le tecnologie e le altre forme della conoscenza umana: aprire nuovi canali di interazione fra le molteplici discipline; fornire

¹⁷⁶ M. Giusti, *La scuola e la riflessione pedagogica interculturale*, in M. Tognetti Bordogna, a cura di, *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 161.

alle professioni emergenti strumenti adeguati di interpretazione e di decisione in condizioni di rapido cambiamento quantitativo: sono questi i compiti che definiscono una dimensione di sapere integrato all'interno dei progetti formativi scolastici ed universitari [...]»¹⁷⁷.

In questo particolare momento storico, i cui connotati sono determinati, come ormai assodato, in maniera chiara e netta dagli effetti a lungo raggio della globalizzazione e della forte immigrazione verso il mondo occidentale, ecco che si pongono seriamente i problemi della *complessità*, delle varie esigenze legate al multiculturalismo e all'integrazione.

In ambito propriamente pedagogico, è opinione di numerosi studiosi che vada posto come compito fondamentale di questa fase storica di trasformazione del sistema scolastico italiano quello della concretizzazione del passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum.

Questo fondamentale obiettivo non costituisce certamente una novità all'interno del serrato dibattito pedagogico italiano, in particolare durante la fase di transizione consumatasi tra gli anni Settanta ed Ottanta, mentre oggi, la differenza fondamentale con il passato è la centralità che gli viene attribuita sul terreno politico-istituzionale, in conseguenza della riforma dell'autonomia scolastica, quando «Ancora una volta leggiamo il Regolamento dell'autonomia, in cui all'art.8 si precisa la "definizione dei curricoli" e di fatto se ne dà anche una puntuale chiave di lettura. Nel Regolamento si afferma infatti che la progettazione dei curricoli deve tenere conto delle indicazioni formulate a livello centrale e delle diverse esigenze formative degli alunni, delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti Locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio»¹⁷⁸.

In ambito prettamente scolastico e formativo, la funzione primaria dell'istituzione scuola, e segnatamente del curriculum interculturale, come le esigenze postmoderne richiedono, si realizzerà quando gli studenti saranno

¹⁷⁷ G. Bocchi, M. Ceruti, a cura di, *Educazione e globalizzazione*, cit., p.19.

¹⁷⁸ A. Porcheddu, *Multiculturalità e ridefinizione dei curricoli formativi*, in A. Porcheddu, a cura di, *Educare e formare nella società multiculturale*, Anicia, Roma 2004, p. 14.

posti in condizione di ragionare autonomamente, parlare di tutti gli argomenti, procedere ad analisi critiche, anche di dare dei giudizi più o meno netti, e confrontarsi apertamente.

Sempre considerando comunque che, data la sua stessa natura, è estremamente difficile realizzare una programmazione curricolare interculturale moderna ed efficace, perché ci si deve continuamente rapportare alla realtà sociale complessa e variamente articolata, in modo da non trascurare nessuno dei fattori improntati alla diversità culturale.

Tuttavia, in un processo così delicato, nulla è scontato, dal momento che «un importante problema nel progettare un curriculum delle scuole delle società moderne industriali, democratiche e multiculturali, nel contesto di un mondo interdipendente, è la quantità precisa delle conoscenze che si ammassano per entrare nel curriculum.[...] Intendo dire, invece, che il curriculum sperimentato da ciascun nel periodo della scuola dell'obbligo, dovrebbe comprendere esperienze di apprendimento ed aree di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori secondo i livelli (individuali, locali, nazionali e globali) e le dimensioni (culturali, sociali, economiche ed ambientali) di cui già si è parlato»¹⁷⁹.

La considerazione di Lynch sui vari livelli di socialità ed interazione degli individui, è molto importante, dal momento che pone la giusta luce su uno tra gli aspetti determinanti del curricolo da adottare nella scuola di oggi, in cui il ruolo dello studente si deve necessariamente associare con quello del *futuro cittadino*, e infatti risalta che «la risposta nel caso del curriculum multiculturale globale deve includere la loro (degli studenti) preparazione per le funzioni culturali nel tempo libero, nel lavoro e nelle sfere educative, in quanto membri individuali di una comunità locale, cittadini e membri di una comunità

¹⁷⁹ J. Lynch, *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1998, p.61. In seguito, l'Autore aggiunge che «La scuola ed il suo curriculum sono considerati come una specie di mezzo di trasporto del sapere a portata di mano, dove si possono caricare tutti i problemi delle società per una loro soluzione e tutti i loro desideri per una loro realizzazione. Difficilmente si ha la consapevolezza che si verifica una sovrapposizione e duplicazione tra i vari "legittimi" desideri, ai quali si può rispondere con gli stessi contenuti e metodi, e che neanche l'"onniscienza curricolare" potrebbe soddisfare tutte le richieste cumulative e separatamente.»

nazionale ed internazionale, e individui impegnati in un'educazione permanente per tutta la vita»¹⁸⁰.

Il concetto di educazione permanente, comunque, era già ben chiaro sin dall'immediato dopoguerra in tutta la sua importanza, quando Suchodolski considerava determinante allargare gli orizzonti formativi dell'uomo sino a racchiudere tutto il percorso della vita, per conferire uguale speranza sia alle giovani generazioni sia agli adulti, chiarendo che «non solo i bambini dovrebbero essere aiutati nella maniera più completa, ma anche gli adolescenti e gli adulti non dovrebbero essere lasciati in balia a se stessi»¹⁸¹.

Suchodolski intendeva il processo di formazione permanente come pervaso di un profondo umanesimo, che mirava direttamente all'individuo con l'intento di far emergere le sue inclinazioni alla solidarietà, alla vita in armonia, e soprattutto alla reciprocità, allo scambio culturale profondo; questa è la lezione *democratica* che già dall'immediato periodo post-bellico si tramanda ancora oggi, direttamente nella pedagogia interculturale, quasi ad indicare che la formazione è un processo anche sociale e, appunto, aperto temporalmente per la durata dell'esistenza di ciascuno.

Le teorie del curriculum affondano le loro origini nella piena e responsabile comprensione, che si è generata dal pensiero psicopedagogico del XX secolo, ad opera, tra gli altri, di Dewey e Bruner, che la *scuola di massa* rappresenta uno scenario nuovo e molto più complesso della scuola tradizionale, selettiva, burocratica, centralista ed elitaria.

In questa situazione, totalmente nuova nella storia dell'umanità, l'ideale della formazione democratica di tutti i cittadini impone un ripensamento profondo degli usi e delle consuetudini didattiche, che si sono sedimentate in conseguenza delle sicurezze acquisite in decenni di applicazione acritica.

In questo contesto, quindi il processo educativo è posto al centro della promozione della civiltà democratica e dei suoi ideali, attraverso la partecipazione, perché si prospetta «l'educazione come necessità della vita. La

¹⁸⁰ *Ibidem*

¹⁸¹ B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Armando Editore, Roma 1964, p. 374.

vita è un processo che si auto-rinnova; in effetti l'individuo muore ma la vita stessa continua [...] e l'educazione è il significato da cui la vita rinnova se stessa sul piano sociale»¹⁸².

A questo proposito, volendo soffermarsi sulla concezione della scuola propria di John Dewey, è importante e determinante notare che «L'elemento costante deweyano è l'importanza della realizzazione dell'individuo in relazione alla società, una realizzazione morale, dinamica, quindi attiva, che permette l'attuarsi del proprio operare all'interno di una comunità di cui egli è membro cosciente.[...] La scuola, quindi, deve costruire le basi su un modello attivo, in cui prevalga la creatività dell'alunno, per generare un'interdipendenza tra la scuola e la società, ove le potenzialità del fanciullo si adattino a vivere ed interagire nella società, la quale a sua volta collaborerà attivamente a stimolare la crescita dell'individuo»¹⁸³.

Ecco, quindi, che l'individuo viene posto al centro del processo formativo, in questa prospettiva, e l'individuo con le sue peculiarità e le sue caratteristiche viene poi proiettato nel contesto sociale in cui *vive*, agisce, interagisce, per cui la sua educazione «si affaccia da un lato alla psicologia, quindi, alla formazione del sé, dall'altro allo studio della società, in quanto mediante la loro relazione e intercomunicazione, colta in maniera dinamica e non statica, preserva lo sviluppo della società: questo indica un'estensione di termini. Tanto più, infatti, un individuo interpreta il significato del mondo circostante, tanto più si sente parte di esso; e d'altro canto, quanto più la società trasmette all'individuo, altrettanto l'individuo saprà esserne riconoscente, mediante lo sviluppo delle proprie potenzialità sociali»¹⁸⁴.

¹⁸² P. Mulè, *I principi teorici dell'azione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito pedagogico degli anni '40*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2008, p. 95.

¹⁸³ T. Pezzano, *Il giovane Dewey. Individuo Educazione Assoluto*, Armando, Roma 2007, p. 184.

¹⁸⁴ *Ivi*, pp.185-186. Interessante è poi notare come la stessa Autrice a p. 214 ponga l'accento sul curriculum specifico, indicando che «Come abbiamo potuto constatare l'analisi del pensiero quanto quella del linguaggio è scrupolosamente analizzata dal filosofo americano, perché crede profondamente che l'educazione, la futura democrazia, risieda proprio in questo; una lettura che va interpretata in termini psicologici. I suoi incessanti riferimenti alla psicologia, alla lotta contro i dualismi e contro le astrazioni metafisiche, a favore di una natura dinamica, riflettono un piano educativo, un

Concezione, quella di John Dewey, diametralmente opposta all'idea fondamentale della scuola *dei pochi*, la quale consisteva nell'iniziazione precoce dei «capaci» alla cultura; la formazione ed il pensiero critico avrebbero potuto svilupparsi soltanto grazie ad un'ampia conoscenza dell'*enciclopedia* dei vari campi della cultura. L'ispirazione principale della scuola del programma risiedeva nel ruolo esclusivo attribuito alle discipline, all'*enciclopedia* delle conoscenze selezionata dai *depositari della cultura alta*.

Non esisteva sostanzialmente nessun problema pedagogico relativo ai programmi né all'apprendimento: chi non era in grado di capire determinati concetti o di affrontare un impegno scolastico particolarmente *denso*, non era ritenuto assolutamente né capace né tantomeno degno e meritevole di approfondire il proprio cammino *nel sapere*.

Una posizione molto netta e senza possibilità alcuna di deroghe.

Negli ultimi quaranta anni, in un periodo forse irripetibile per il contesto italiano, quale quello del dopoguerra, essendo nel frattempo l'Italia diventata uno dei paesi mondiali più sviluppati economicamente e socialmente, sono state realizzate molteplici riforme con l'obiettivo di democratizzare la scuola.

In questa prospettiva, comunque, volendo considerare ancora la propulsione offerta da Dewey proprio verso una scuola più aperta e *partecipativa*, occorre aggiungere che «la nuova scuola è in cammino, ma non cammina da sola, cammina, piaccia o non piaccia, con le nostre gambe»¹⁸⁵.

Il docente, pertanto, è chiamato ad offrire un contributo fondamentale al processo formativo, al pari delle istituzioni politiche e scolastiche, in un'ottica di responsabilizzazione e cooperazione.

La pedagogia e la didattica hanno acquisito sempre più spazio all'interno delle istituzioni scolastiche; e si è tentato, nel percorso di studio, di infondere nei discenti l'accezione dell'apprendimento come *ricerca*, che si attua in maniera propria quando, con i giusti stimoli e motivazioni «la ricerca ha lo scopo di utilizzare e di organizzare il più possibile conoscenze preesistenti, ma

curriculum, ossia un programma educativo che partendo dalla scuola si rifletta sull'ordine politico-istituzionale, per promuovere una democrazia».

¹⁸⁵ A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 74.

anche di corrodere, scavare, drenare per eliminare, portar via e quindi ristrutturare alla base altrimenti le nuove conoscenze galleggeranno sulle vecchie come sovrastrutture»¹⁸⁶.

Organizzazione strutturale e complessità del curriculum: ecco un concetto ormai nodale nella nostra società contemporanea, che deve essere un sicuro riferimento ovunque si voglia progettare, ed attuare veramente, una politica efficace di formazione ed integrazione per evitare discriminazione e «solo un'alfabetizzazione parziale»¹⁸⁷.

La scuola del curriculum, che è quella che si pone l'obiettivo di formare tutti cittadini, attribuisce fondamentale importanza non solo ai saperi, ma anche alle metodologie ed alle modalità relazionali, agli strumenti ed agli ambienti di apprendimento.

È, cioè, consapevole che molteplici, complesse ed interrelate sono le condizioni che possano permettere la realizzazione di apprendimenti significativi per la maggioranza degli studenti.

L'educazione ha un ruolo troppo importante e determinante se davvero si vuole creare una cittadinanza universale, che arrivi a racchiudere ogni angolo del nostro pianeta, e soprattutto promuovendo la diffusione del pensiero secondo cui la varietà e la diversità sono una ricchezza.

Di conseguenza, per una reale integrazione, ed interazione, è decisivo porre l'accento sull'apprendimento delle varie lingue, sostenendo i curricoli linguistici relativi a L1 ed L2, ribaltando la vecchia concezione secondo cui il primo dovere dell'insegnante era cercare di rimuovere la lingua-madre dello studente per facilitare l'apprendimento di quella del paese *accogliente*.

Come si può notare immediatamente, vi era una concezione che privilegiando la lingua e la cultura del paese accogliente, portava una seria

¹⁸⁶ F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1978, p. 127. Successivamente, (p.128) De Bartolomeis precisa che «l'unico modo per assicurare alla ricerca la capacità di penetrare le strutture culturali dell'individuo e quindi di portarvi rilevanti mutamenti in luogo di arrestarsi a un livello sovrastrutturale è quello che ne faccia appunto una forma di apprendimento strutturale.»

¹⁸⁷ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza Editori, Bari 2002, p.65.

discriminazione alla cultura di origine, trascurando anche il probabile arricchimento derivante dall'incontro di entrambe.

Oggi si può operare nel campo della crescente complessità con molti più strumenti, dall'analisi del caso specifico fino alla programmazione curricolare specificamente interculturale, «e perché questo avvenga, è indispensabile strutturare un'offerta formativa che sappia andare al di là della iniziale capacità di capire e farsi capire»¹⁸⁸.

Ciò che viene particolarmente evidenziato rispetto alla scuola del programma è la necessità di innovazioni metodologico- relazionali, di ambienti e di strumenti più articolati e adeguati di quelli presenti nella scuola tradizionale.

Esse, sono state fatte proprie e tradotte in sperimentazioni dalla parte più impegnata, sul terreno della riforma, del mondo della scuola; tuttavia, esse non si sono tradotte in una innovazione generale del sistema scolastico, sia per mancanza di orientamento e sostegno politico istituzionale, sia per insufficiente chiarezza e condivisione delle implicazioni contenutistiche di un effettivo rinnovamento metodologico-relazionale.

Negli ultimi venti anni si è venuto sempre più affermando come teoria psicopedagogica maggiormente riconosciuta, il *costruttivismo*, concezione che evidenzia la fondamentale importanza di metodologie di insegnamento-apprendimento basate su processi sociali di costruzione della conoscenza, che presuppongono una modificazione radicale del ruolo dell'insegnante, da quello di trasmettitore di nozioni a quello di regista del processo di costruzione della conoscenza.

E anche «educare alla responsabilità. E per responsabilità si intende qui la consapevolezza che ogni uomo ha dei suoi limiti e delle sue possibilità, con la quale si chiarifica il posto che gli compete nella vita e nella società»¹⁸⁹.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 66. Di seguito, l'Autrice aggiunge che «la riduzione linguistica conseguente alla destrutturazione e all'impovertimento della lingua nativa e all'approfondimento parziale della lingua ospitante, si traduce, infatti, quasi sempre in una riduzione delle competenze cognitive ed immaginative e quindi in una diminuzione della possibilità di conoscenza critica e creativa della realtà».

¹⁸⁹ P Mulè, *Modelli pedagogici e professionalità docente nel Novecento in Italia*, cit., p. 142.

Apprendere qualcosa non è mai una azione semplice e neutra quale potrebbe essere quella di immagazzinare l'informazione, ma un connetterla all'informazione già presente nelle memoria a lungo termine dell'individuo.

In questo senso, il cognitivismo ci insegna che non si impara mai nulla di fondamentalmente nuovo, perché ogni acquisizione si innesta in strutture di conoscenza già acquisite, ma, nella società di oggi, dove il sapere è più che mai *in fieri*, «i metodi educativi devono essere duttili per potersi conformare al ritmo individuale di crescita individuale; individuale dentro e non fuori una situazione sociale di cui gli strumenti e le forme culturali sono elementi costitutivi»¹⁹⁰.

Tutto questo processo implica un'attenzione maggiore all'apprendimento, e non solo per quanto concerne i suoi risultati, ma soprattutto nei confronti dei meccanismi individuali attraverso cui la conoscenza viene trasformata, elaborata, assimilata. L'utilizzo non occasionale di metodologie e modalità relazionali innovative non si è avuto neppure nella scuola primaria, da una parte per mancanza di risorse adeguate quali strumenti anche semplici, una seria formazione in servizio, e dall'altra perché bisogna in ogni caso *portare a termine i programmi* nell'anno scolastico; in questo senso, molti insegnanti, direttori, presidi e genitori, mantengono la visione nozionistica-enciclopedica della scuola tradizionale.

Modalità realmente innovative nella conduzione del processo di insegnamento-apprendimento comportano inevitabilmente tempi molto lunghi per poter prestare la doverosa attenzione ai processi di costruzione della conoscenza realizzati da tutti gli studenti, alle loro difficoltà, agli ostacoli epistemologici che devono affrontare quotidianamente.

Una prospettiva nuova e coinvolgente, quindi, in cui il docente, l'insegnante, il *tutor* «deve essere non solo suscitatore di interessi culturali, ma anche stimolatore di affetti. Sono questi, infatti, che creano certe premesse indispensabili anche per i processi razionali e che si traducono in entusiasmo,

¹⁹⁰ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1969, p.292.

in fiducia nei propri mezzi espressivi, in capacità di vita fantastica, in creatività, in una continua disponibilità di adattamenti e di impegni»¹⁹¹.

Nuovi concetti, nuove conoscenze, nuovi orizzonti culturali possono essere, infatti, costruiti e creati solo se essi vengono innestati in modo adeguato su quelli già interiorizzati efficacemente.

Tutte le modalità innovative di fare scuola, e di proporre la scuola, che vogliano sintonizzarsi con le vere motivazioni, gli interessi profondi e le capacità della maggior parte degli studenti richiedono conseguentemente e necessariamente un profondo ripensamento di *ciò* che si insegna, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo.

L'aspetto quantitativo è per sua natura quello più evidente: se non si focalizza il progetto su una minore quantità di saperi da fare recepire, non è proprio possibile realizzare alcun rinnovamento metodologico-relazionale, cioè naturalmente curricolare.

Senza alcun dubbio, in questa ottica, assume rilevante importanza anche l'aspetto qualitativo della formazione, e si ritiene che questo problema costituisca il perno centrale e fondamentale del processo di rinnovamento del curricolo, ma anche quello più sottile e meritevole di analisi a media scadenza.

La soluzione non risiede infatti in una enucleazione della struttura tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari, ma in una loro radicale destrutturazione e riorganizzazione, passando così dalla loro struttura specialistica ad una struttura formativa.

Nella scuola del programma, la formazione consisteva, pertanto, fin dall'inizio, nell'inserimento dello studente nel mondo degli specialisti, all'interno della cosiddetta *cultura alta*.

Nella *scuola del curricolo* l'operazione primaria è, invece, quella di passare, per potere raggiungere risultati formativi, dalla *cultura* ad una più diffusa *cultura della scuola*, e, cioè, di selezionare ed organizzare le conoscenze delle varie discipline in modo tale che esse siano, da una parte, fondamentali in relazione alle discipline, e dall'altra contemporaneamente, adeguate in riferimento alla struttura cognitiva degli studenti alle varie età.

¹⁹¹ *Ivi*, p. 143.

Tuttavia, il passaggio dalla cultura alla cultura della scuola è un'operazione particolarmente complessa, perché comporta un'accurata analisi delle discipline per estrarne i saperi essenziali sia sul piano epistemologico che psicologico.

La necessità di scegliere le conoscenze fondamentali, la struttura concettuale portante delle varie discipline è avvertita ormai da molti decenni, di fronte allo sviluppo sempre più accelerato delle conoscenze e diventa sempre più la condizione per mantenere un canale di comunicazione tra gli stessi esperti delle molteplici specializzazioni all'interno degli ambiti disciplinari principali.

3.2 La figura del docente promotore di cittadinanza attiva

In un contesto sociale come quello odierno, denotato dalla complessità crescente e dalla profonda esigenza di aggiornamenti continui per quanto riguarda le conoscenze e gli strumenti della formazione, è indubbio che la scuola sia uno dei «luoghi nevralgici per la costruzione di una *interculturalità possibile* : un luogo in cui il nuovo paradigma dell'interdipendenza- con l'apporto dei saperi necessari- venga compreso, studiato, assimilato ed in cui sia possibile modificare la lettura della realtà in senso critico e solidale»¹⁹².

Il processo formativo delle persone avviene in contesti che inevitabilmente ne influenzano le diverse fasi e le modalità, poiché in esso confluiscono variabili antropologiche, sociali, culturali, economiche e politiche, tutte unite e interdipendenti in un piano orizzontale di relazioni continue.

La scuola, quindi, nel suo cammino di formazione delle nuove generazioni, non può assolutamente prescindere dalle singole realtà sociali in cui opera, considerando che vi è una sinergia indiretta, dettata dalle circostanze *pratiche*, secondo cui la formazione influisce certamente sulle scelte e sulla realtà con cui si confronta ed opera, ma senza alcun dubbio, a sua volta essa ne subisce l'influenza, come una sorta di *effetto di ritorno*.

Ne consegue che la formazione del soggetto-persona fa i conti con una scuola che, nella società occidentale, e non solo, necessariamente deve affrontare questo scenario complesso, contestualizzando il tutto, e interfacciandosi con i nuovi parametri che sono proprio quelli della globalizzazione, della complessità, della multiculturalità a tutto tondo.

Il contesto culturale *Occidentale*, intendendo geograficamente con questo termine la *nostra* Europa e l'America, nel tempo ha mostrato i caratteri della monocultura, di un diffuso etnocentrismo, del monolinguismo, di un passato atteggiamento *colonialista*, ed è ormai superata la concezione geopolitica secondo cui esso sia il depositario assoluto della *democrazia*.

¹⁹² F. Susi, *Prospettive interculturali*, in A. Porcheddu, a cura di, *Educare e formare nella società multiculturale*, cit. p. 25.

Ma, va comunque detto, che, sempre nel mondo occidentale, vi sono «altri orientamenti che rintracciano i caratteri di un cosmopolitismo che costituisce un prezioso patrimonio a cui gli occidentali dovrebbero attingere per governare la complessità del presente. Il ripensamento di alcune premesse della civiltà occidentale permetterebbe il recupero di un pensiero filosofico, politico e pedagogico che [...] ha creato i fondamenti di una riflessività orientata a costruire nuovi orizzonti di democrazia. Tra questi fondamenti un ruolo decisivo viene riconosciuto all'educazione, soprattutto al rapporto tra educazione della persona e la costruzione di società democratiche»¹⁹³.

Ne consegue che, nel contesto specifico della società in cui ci troviamo a vivere quotidianamente, il compito del docente è molto complesso e delicato, in quanto a lui spetta l'*onere* e, aggiungeremmo, l'*onore*, di promuovere il valore della vera democrazia presso le giovani generazioni, perché essa non rimanga un concetto astratto nella loro formazione, nella loro educazione, ma diventi una *forma mentis* di vita che deve essere compresa nella sua interezza.

In un'ottica di profonda riflessione pedagogica, è naturale richiamare la semplicità primigenia del termine, nella sua etimologia, per indicare cosa si intenda davvero per *democrazia*, sin dall'antichità classica: *δῆμος* (*démos*), popolo e *κράτος* (*cràtos*), potere (comando, dominio); l'essenza vera della democrazia è proprio il potere *del* popolo e *al* popolo, che dovrebbe essere l'unico depositario della volontà decisionale sostanziale.

Infatti, il primo, o uno dei primi esempi in cui nell'antica Grecia compare il termine democrazia, è nelle *Supplici*, la tragedia di Eschilo del 463 a.c., nella quale, al verso 603, il sovrano di Argo, Pelasgo, dovendo assumere la decisione drammatica di intraprendere una guerra, si rimette alla decisione dell'*assemblea popolare*, «*δῆμον κρατοῦσα χεῖρ*»¹⁹⁴, *alla mano vincente del popolo*; in questi versi, ancora la parola *democrazia* non si è compiuta etimologicamente, in quanto si trovano i due termini distinti *popolo* e *potere*, ma ciò che risalta in questo passo fondamentale è che si ha «[...] il vertice

¹⁹³ A. Pinter, A. Gramigna, *Itinerari formativi nell'integrazione. Progetti ed esperienze nel mondo*, Anicia, Roma 2007, p. 89.

¹⁹⁴ Cfr. L. Canfora, *Storia della letteratura greca*, Laterza, Roma-Bari 1986, pp. 139-140.

della paidèia democratica [...] e l'astratto non ha ancora preso forma ma si materializza nella mano (χείρ) che esprime il voto»¹⁹⁵.

La mano, dunque, diretta manifestazione della volontà del popolo, in quanto con questo arto alzato durante la votazione, si compie la pura e autentica *paidèia democratica*, la vera educazione essenzialmente e profondamente democratica, quale oggi si dovrebbe promuovere, anche in contesti sociali complessi, multiculturali, post-moderni, in quanto l'essenza democratica da millenni è teleologicamente necessaria per il vivere civile.

Senza alcun dubbio, la vera educazione, intesa nel suo spirito originario proprio di paidèia, è fondamentale in contesti dove l'alterità è predominante, e la diversità è ancora fonte di ansie, specie quando il processo di integrazione ancora non dia i risultati auspicati.

Alla luce di questi elementi, è appropriato in prospettiva di un progetto fondato ed assolutamente attuale, pensare di utilizzare la nuova *Bildung* come bussola per orientare oggi la rotta della formazione e dell'educazione in un'ottica pedagogica della cittadinanza.

Nodo fondamentale è cogliere epistemologicamente la questione che l'educazione arrivi ad essere lo strumento di una formazione che attribuisca il giusto valore alle differenze, allo scambio, all'intersoggettività, che prospetti un'educazione interculturale che vada oltre le semplici logiche dell'accettazione paternalistica e buonista, fornendo modelli di confronto, di dialogo reale, di comprensione, di collaborazione e di responsabilità.

Ecco quindi che, alla luce di uno scenario globale ma in continua e frenetica evoluzione, la pedagogia attuale «accoglie la sfida dell'educazione interculturale, come struttura fondante e regolativa di una finalità educativa identificabile in una nuova idea di cittadinanza»¹⁹⁶.

Il mondo plurale che noi ci troviamo a fronteggiare nella nostra vita quotidiana, ha bisogno di strumenti particolari per essere compreso a fondo senza possibilità di equivoco, e proprio l'intercultura è uno degli strumenti

¹⁹⁵ Ibidem

¹⁹⁶ A. Pinter, A. Gramigna, *Itinerari formativi nell'integrazione. Progetti ed esperienze nel mondo*, cit., p. 103.

efficaci, che permette una conoscenza ed un'analisi approfondite, e oltretutto è strumento inter-disciplinare, in quanto strettamente e direttamente connesso ad altre scienze umane quali la pedagogia in primis, e poi all'antropologia e alla sociologia.

Al docente, quindi, proprio in virtù di questa trasversalità e inter-disciplinarietà, spetta il compito arduo di evitare la semplice *acculturazione*, intesa come asciutto adattamento dell'alunno «straniero e diverso» nella classe, ma, e qui sta appunto la vera sfida, di attivare profondamente un processo di scambio reciproco, di integrazione culturale.

Se ci si sofferma un momento per una riflessione sulla situazione scolastica odierna, emerge una problematica inequivocabile che si deve fronteggiare con una certa celerità, e che riguarda proprio il gravoso compito dei docenti, dal momento che in tema di integrazione scolastica «sul piano pratico la questione è decisamente più complessa. Gli insegnanti, infatti, lamentano di non possedere le competenze e gli strumenti idonei a fronteggiare i “problemi” che vengono a determinarsi con l'ingresso dei bambini stranieri nelle classi»¹⁹⁷.

In aggiunta, poi, oltre alle mancanze di competenze e strumenti necessari, i docenti molto spesso denunciano con molto coraggio la mancanza cronica e preoccupante di stanziamenti appositi e, quindi, di efficaci politiche e di programmazioni *ad hoc*.

Purtroppo, il notevole impegno personale ed il tempo dedicato con passione ed applicazione costante dal corpo docente, anche oltre l'orario di lavoro, non sono proporzionati al bisogno che la scuola manifesta con sempre maggiore intensità.

Oggi l'elemento dominante è l'intreccio culturale, e il docente deve affrontarlo con le giuste competenze, poiché «ora siamo in un regime di mutua compenetrazione. Andiamo verso una civiltà su scala mondiale. Probabilmente appariranno differenze, o perlomeno bisogna sperarlo»¹⁹⁸.

¹⁹⁷ M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando Editore, Roma 2000, p. 72.

¹⁹⁸ C. Lèvi-Strauss, *Tropici più tristi*, Nottetempo, Roma 2005, p.34.

È assolutamente necessario, proprio in questa prospettiva nuova, che i docenti, e la società più in generale, colgano nella sua interezza il significato ed il valore dell'approccio interculturale, e della necessità quasi *ontologica* che lo permea; nel caso specifico della scuola, poi, «il progetto interculturale in cui gli insegnanti devono impegnarsi deve essere un progetto educativo condiviso dalla comunità scolastica tutta e non deve rincorrere l'emergenza. Esso non riguarda soltanto gli immigrati, ma si rivolge a tutti, chiedendo uno sforzo di analisi e comprensione ma anche e soprattutto di comunicazione e di trasformazione»¹⁹⁹.

Pertanto, provando a definire l'intercultura, ad una prima analisi si può stabilire che «per intercultura noi intendiamo precisamente quella concettualizzazione che ci aiuta ad analizzare le compresenze all'interno di una società, di un gruppo, di una visione del mondo, di un fenomeno, di fermenti culturali differenti per origine, storia, epistemologia, antropologia»²⁰⁰.

Il processo formativo, oggi, non può non confrontarsi con il corollario delle molteplici differenze sul piano biologico, culturale, valoriale, sociale, e quindi l'intercultura viene posta al centro del processo stesso, come efficace ausilio per l'analisi e la progettazione. È necessario, davvero, mettere bene a fuoco limiti attuali e obiettivi futuri dei processi educativi, partendo proprio dalle diversità, partendo epistemologicamente da un concetto di formazione come «relazione tra le differenze, alla luce del paradigma interculturale come suo principale strumento di lavoro»²⁰¹.

Per questi motivi, la scuola oggi deve essere flessibile, nella misura in cui oltre a riflettere nella loro pienezza le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà in cui opera, riconosca le diverse opzioni metodologiche e prassiche espresse dalla professionalità dei docenti, ma, nello stesso tempo, sia garante del carattere unitario del sistema d'istruzione, e della nodale valorizzazione del pluralismo culturale e territoriale.

¹⁹⁹ M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, cit., p. 75.

²⁰⁰ A. Pinter, A. Gramigna, *Itinerari formativi nell'integrazione. Progetti ed esperienze nel mondo*, cit., p. 35.

²⁰¹ *Ivi*, p. 39.

La sfida che la pedagogia, oggi, deve affrontare con risolutezza è proprio quella di promuovere ed attuare una virata decisiva verso *l'universo del pluralismo*, dal momento che essa è uno dei soggetti fondamentali in tutto questo processo di cambiamento radicale.

Per questi motivi, è molto importante effettuare un primo tentativo di analisi e di metodologia, per poter successivamente progettare un passaggio dallo stadio prettamente teorico ad uno in certa misura *pratico, in situazione*, e, come sostiene Cambi, davvero oggi «la pedagogia è più coinvolta sul fronte della trasformazione antropologico-culturale, ne sa i fini e i mezzi e ne vive l'impegno e la sfida»²⁰².

La domanda che oggi ci si pone, in merito alla figura del docente all'interno di questo difficile processo formativo, è se realmente egli sia messo in grado di assolvere al suo delicato compito nella maniera migliore, con il giusto supporto da parte delle istituzioni, poiché una scuola che sia al passo con i tempi dovrebbe accogliere, formare ed essere aperta alla collaborazione ed alla partecipazione piena, principalmente in tema di diritti civili.

In piena globalizzazione, è ancora una volta la valorizzazione della differenza l'aspetto su cui il docente moderno deve orientare la sua professionalità, non trascurando mai, per nessun motivo, la crisi assiologica e generazionale che investe i più giovani, combattuti tra il rifiuto del modello genitoriale e la diversa condivisione di quello alternativo dei coetanei e dei media.

Pertanto, in aggiunta a questo diffuso sentire comune che è lo specchio di un disagio sociale certamente non marginale, i docenti oggi si confrontano con una generazione composta da giovani e giovanissimi che, nel corso della giornata, assorbono proprio dai mezzi di comunicazione più svariati quali la Tv, il *web* o i giornali, dei modelli di comportamento che anziché orientare alla tolleranza e all'accoglienza, forniscono modelli di identità fondati sugli aspetti più viscerali e quasi tribali nelle loro relazioni personali, dove prevale la ricerca dell'affermazione individuale ad ogni costo, dell'immagine aggressiva e non disposta in alcun modo all'ascolto.

²⁰² F.Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2003, p. 18.

La ricerca continua di questi modelli basati sulla forza e su una certa forma di *tribalismo moderno*, soprattutto tra i giovanissimi, inevitabilmente porta al rifiuto dell'altro, all'allontanamento dei soggetti che non rientrano in questo modello forte e dall'immagine vincente, e, dunque prevalendo un aspetto quasi *apotropaico*, il passo successivo è quello dell'accentuazione delle distanze, delle differenze, dove i più deboli diventano vittime dell'emarginazione, non solo sociale ma anche economica e culturale.

Il tema dell'uguaglianza, per questi motivi, deve essere sempre rinnovato dal docente della scuola di oggi, perché solo dall'uguaglianza parte la dignità di una vita in un tessuto sociale in cui tutti siano cittadini attivi, e questo si verifica quando «il soggetto differente, handicappato o straniero, in una società democratica non ha motivo di percepire come un peso la sua differenza, ma consapevolmente, a partire da essa e con la coscienza dei propri limiti e delle proprie risorse, ha il diritto/dovere di integrarsi per diventare realmente partecipe del proprio mondo»²⁰³.

Questo è assolutamente un passaggio fondamentale, in quanto la società è, ed in seguito lo sarà sempre di più, caratterizzata dalla multiculturalità e dalla presenza di varie identità peculiari, con cui inevitabilmente ci si deve confrontare e relazionare, con il giusto atteggiamento mentale e gli adeguati strumenti culturali, in quanto, come sostenuto da Taylor, «tutte le società stanno diventando sempre più multiculturali, e nello stesso tempo più porose [...] (porose significa che sono più aperte alle migrazioni multinazionali, che sono più numerosi i loro membri che vivono la vita della diaspora e hanno il proprio centro altrove)»²⁰⁴.

Per questa ragione, la scuola deve essere in grado più che mai di gestire i conflitti che possono sorgere tra alunni provenienti da vari Paesi e che, quindi,

²⁰³ *Ivi*, pp. 16-17. Considerando i concetti di *identità e differenza*, l'Autore aggiunge che all'interno di una società, la memoria è fondamentale, in quanto «ha in ogni caso la funzione di trasferire nel presente ciò che resta del nostro passato, perché l'identità non è né negazione del se antecedente né acritica adesione all'oggi, bensì è consapevole confronto con se stessi, con la storia e con il mondo che ci circonda»

²⁰⁴ C. Taylor, *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotta per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 51.

sono esponenti di culture diverse, i quali legittimamente portano con sé il diritto ad avere riconosciuta la propria identità culturale, senza che questa venga in alcun modo pregiudicata dall'imposizione di modelli culturali estranei ed in certa misura contrari alla propria; infatti, «è un dato ormai acquisito quello della coesistenza, spesso non facile ed altamente conflittuale, all'interno di un numero sempre crescente di società contemporanee di comunità e gruppi minoritari che chiedono con insistenza di vedere accolto e riconosciuto nello spazio pubblico-politico quel peculiare profilo identitario che caratterizza la propria identità culturale»²⁰⁵.

In questo senso, il docente che agisca come soggetto promotore della nuova cittadinanza planetaria, teleologicamente ha un compito non semplice, cioè quello di trasmettere e fare introiettare quanto più possibile agli alunni il concetto della necessità del confronto e del dialogo, per superare le barriere culturali e le condotte intolleranti socialmente diffuse, basate su schemi radicati ancestralmente, ed in questo senso il primo passo che si deve compiere in tema di *interdipendenza* è quello della «elasticità che può renderla adattabile alla relazionalità propria delle culture, una sorta di interdipendenza e di correlazione tanto prepotente da trascendere la loro stessa volontà di interagire e comunicare con le altre costellazioni culturali al punto da imporsi come conseguenza inevitabile della crescente contiguità tra esse che si realizza nel globalismo delle società contemporanee»²⁰⁶.

Perché nell'ambito della scuola avvenga il grande passaggio dal multiculturalismo alla vera *interculturalità*, è necessario senza dubbio ampliare quanto più è possibile le possibilità e le fonti di conoscenza degli alunni, sforzandosi di abituarli al metodo di ricerca e studio che includa un serrato

²⁰⁵ F. Recchia Luciani, *Immaginare un'etica interculturale per l'età della globalizzazione*, in G. Cacciatore, G. D'Anna, *Interculturalità. Tra etica e politica*, Carocci, Roma 2010, p. 44.

²⁰⁶ *Ivi*, pp. 44-45. È interessante notare come l'Autrice si soffermi su questo concetto, quando sostiene che «è per questo che nelle società contemporanee multiculturalismo ed interculturalità sono elementi di realtà. [...] In tal senso multiculturalismo ed interculturalità si qualificano, oggi, come fattori già divenuti endogeni, oltre che progressivamente sempre più in grado di affermarsi in quanto tali nel contesto delle attuali società in trasformazione [...] con improcrastinabili problemi di compatibilità e di reciproca tolleranza tra le diversità culturali costrette ad una convivenza ed a un reciproco riconoscimento che le obbliga a superare le logiche della sopraffazione e dell'egemonia.»

confronto critico delle informazioni, in maniera tale da stimolare il loro interesse e mostrare loro che studiare non è solo il mero, passivo ripetere una serie di contenuti, ma soprattutto possedere la capacità, attraverso un metodo costruito proprio nella moderna scuola, di utilizzare le fonti di conoscenza, analizzare e sintetizzare le nozioni e le informazioni, per poi approfondirle e rielaborarle personalmente con un linguaggio appropriato, avendo chiara la finalità del lavoro: fare propri i contenuti.

Nella società di oggi, infatti, l'aspetto fondamentale deve essere la condivisione dei saperi, il confronto, la complementarità tra soggetti e discipline in quanto «la prospettiva interculturale, come abbiamo più volte sottolineato, ci obbliga ad un ripensamento complessivo delle attività scolastiche. Si tratta di rivedere modalità organizzative, programmi disciplinari, metodi di comunicazione, libri di testo, stili di insegnamento, gestione delle dinamiche relazionali tra alunni ed insegnanti»²⁰⁷.

Ecco che proprio le relazioni tra i soggetti attivi nel processo educativo costituiscono l'altro *step* importante, dal momento che la sinergia tra le varie componenti della società, e la fattiva collaborazione con le strutture associative del territorio, inclusi gli Enti locali, attraverso iniziative mirate, facilita la conoscenza della realtà circostante, per l'esercizio di una cittadinanza attiva, che aiuti davvero la comprensione del valore della solidarietà e dell'impegno di ciascuno nella comunità, dove le differenze non siano più viste con disagio ma come opportunità di confronto formativo.

Data la delicatezza del processo, è indubbio che il docente debba trovare giovamento dalla relazione tra la scuola e la famiglia, le due istituzioni più presenti nella vita dei giovani e giovanissimi, assieme al gruppo dei pari, che è fondamentale per lo svolgimento di un'azione educativa e didattica efficace e incisiva, principalmente in ottica multiculturale ed interculturale; infatti l'interazione tra questi fattori, aiuta anche i ragazzi a valorizzare le risorse naturali e culturali presenti nel territorio circostante, promuove condotte di rispetto e tutela per l'ambiente e per i siti archeologici, favorendo la capacità di condurre un'indagine ambientale per conoscere meglio la realtà dove essi

²⁰⁷ M.Fiorucci, a cura di, *Incontri: spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2007, p. 180

vivono, maturando la consapevolezza che tutto ciò che ci circonda è un bene comune da conservare al meglio.

Successivamente, il confronto aperto e continuo con l'alterità aiuta gli alunni a mettersi in relazione con i soggetti *diversi* da sé, anche profondamente, e a dimostrarsi disponibili all'ascolto delle ragioni altrui, quindi al rispetto, alla tolleranza e alla solidarietà, anche servendosi per la prima volta di una prospettiva che sia basata sul relativismo culturale proprio delle scienze sociali.

Il docente, oggi, dovrebbe agire, pertanto, in qualità di *elemento relativizzante* nei confronti della realtà che si vive, inseguendo nel suo percorso di formazione ed orientamento delle nuove generazioni la massima obiettività di giudizio, da attuarsi in seguito ad una appropriata ricerca di elementi comparativi e valutativi tra le culture, che può essere effettuata solo sulla base del confronto e del dialogo con esse.

Ecco, dunque, che risalta ancora una volta la stretta interdipendenza tra le varie discipline e la sinergia tra varie attività in ambito formativo e scolastico, al punto che il moderno docente della scuola multiculturale potrebbe definirsi come un *tecnico professionista dell'inclusione*²⁰⁸, dal momento che l'obiettivo principale della scuola realmente accogliente è proprio quello dell'inclusione, un concetto fondamentale in quanto «la pedagogia interculturale, attribuendo all'inclusività il significato ideale, la connota, da un lato, come valore formativo/educativo in grado di trasformare, di migliorare, di vivificare l'umanità di ognuno e, dall'altro, come senso per un futuro in cui cambiamento e diversità sono condizioni e presupposti di crescita e di progresso»²⁰⁹.

Per le nuove generazioni, è importante che il concetto di inclusione venga compreso in tutta la sua essenza, unitamente a quello di cittadinanza piena ed attiva, poiché solo facilitandone la sua introiezione dal punto di vista assiologico, la pedagogia interculturale può lavorare alacremente per promuovere il passaggio all'integrazione vera, e «difatti, dal momento che l'inclusività è una caratteristica esplicita della concezione interculturale essa

²⁰⁸ Corsivo dello scrivente

²⁰⁹ M. Venza, *Strategie interculturali nella formazione docente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 12.

viene percepita, perseguita e vissuta in maniera consapevole e articolata in tutte le sue molteplici valenze e nei suoi significati più profondi»²¹⁰.

In questa prospettiva, i valori sono fondamentali per regolare le esperienze di vita e sociali dei discenti, in una fase molto delicata nel loro difficile percorso sulla via dell'apprendimento, dal momento che «occorre che nel problema educativo dei valori l'allievo compaia come protagonista e non come semplice assimilatore. La conoscenza dei valori è impossibile al di fuori della storia come la conoscenza della funzione dei valori nell'educazione è impossibile al di fuori della maturazione»²¹¹.

Una pedagogia interculturale che sia realmente efficace e capace di interventi mirati e diretti è, per questi motivi, strettamente interdipendente dalla condotta di cittadini attivi, responsabili e con uguale dignità sociale ed umana; il docente, quindi, ancora una volta deve tendere alla valorizzazione della consapevolezza e della responsabilità in seno alla società civile.

²¹⁰ *Ibidem*. Successivamente l'Autore chiarisce opportunamente che «Sono in realtà i caratteri di consapevolezza e coscienza che rendono l'inclusività cardine peculiare della pedagogia interculturale e che le conferiscono le qualità per attribuire agli emarginati, alle classi più povere e svantaggiate, alle minoranze non solo dignità pari a quella storicamente riservata alle classi superiori e alla cultura dominante, ma anche eguale autorità civile, sociale, umana e, soprattutto, pedagogica».

²¹¹ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1969, p. 263.

3.3 Un'ipotesi progettuale: la lingua e le arti musicali nell'integrazione. Tradizione e contaminazione: un'interpretazione pedagogica

Dal panorama pedagogico attuale si rinviene che la musica all'interno di un processo di approccio alla diversità, di confronto e di cammino verso l'integrazione reale può davvero assumere un ruolo forte e determinante, poiché, per la sua stessa natura, essa comunica direttamente *le* emozioni e *con* le emozioni, bypassando i filtri analitici ed utilizzando un linguaggio universale, come fosse un canale comunicativo aperto a tutti, sempre in evoluzione ed immediato.

L'arte musicale utilizza un linguaggio che non è verbale, e quindi possiede la grande facoltà di oltrepassare le barriere della *lingua*; essa è un *linguaggio universale* non perché colga solamente questo aspetto, ma perché è profondamente ed atavicamente legata ai bisogni ed alle motivazioni dell'uomo di esprimersi, sulla scorta di quelli che Apel definisce in maniera appropriata «giochi linguistici»²¹².

La musica fa emergere la sua valenza universale proprio affrontando il problema della comunicazione interculturale, quando la si consideri una categoria ontologica sulla base «della effettiva somiglianza delle condizioni umane di vita, somiglianza determinabile tramite la comparazione empirico-antropologica delle istituzioni che hanno un riferimento alla nascita, alla morte e alla sessualità»²¹³.

Alla luce di questa prospettiva, le arti musicali, in virtù del loro carattere di *universalità*, possono rientrare a pieno titolo tra i principi fondamentali di una comprensione interculturale, poiché, alla stessa stregua proprio della morte, della sessualità e dell'evento della nascita, esse «sono già sempre comprese linguisticamente in tutte le società umane, [...] sono le condizioni di vita

²¹² K. O. Apel, *Comunità e comunicazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1977, p. 198.

²¹³ *Ibidem*

comparativamente universali in quanto paradigmi comuni di tutti i giochi linguistici umani che devono rendere possibile la comunicazione»²¹⁴.

La musica nasce da profondissime esigenze biologiche, cognitive, culturali, espressive, relazionali ed affettive dell'uomo, e per questo la intendiamo come *linguaggio universale*, perché *universale* è l'humus da cui proviene e che la nutre passo dopo passo, nel suo cammino nella civiltà a fianco dell'uomo; è un fattore, se vogliamo, anche *genetico*, connesso alla natura del genere umano.

Le note aiutano ad oltrepassare molti schemi consolidati, e «quando si superano le barriere del razionale e si stabiliscono rapporti di fruizione libera con i vari simboli sonori, la musica diventa pura essenza al di là di ogni concetto»²¹⁵.

La vera integrazione, oggi, si realizza sulla base del dialogo, del confronto, ed il dialogo interculturale «è inteso come una forma di comunicazione che richiede *espressione e riconoscimento* di diversità, richiede cioè che ciascun partecipante osservi gli altri come soggetti capaci di conoscere e di esprimersi, prendendone in considerazione le prospettive.[...] Il dialogo si basa su due condizioni comunicative fondamentali: *la prima condizione* è la distribuzione equa delle opportunità di partecipazione attiva. [...] *La seconda condizione è l'empatia*, cioè la capacità di decentrare la propria prospettiva, assumendo il punto di vista dell'altro»²¹⁶.

L'educazione interculturale, e, quindi, anche la formazione interculturale, hanno come caratteristica nodale quella di gestire un apprendimento reciproco, che si pone in essere con la comunicazione, inclusa quella musicale, mediante la quale i soggetti attivi in questo processo costruiscono la propria identità culturale attingendo da altri soggetti, e «la comunicazione tra culture diverse, per quanto esposta a fraintendimenti e conflitti, costituisce una fonte

²¹⁴ *Ivi*, pp. 198-199.

²¹⁵ J. Camisasca, dalle note di copertina di *Telaio Magnetico Live'75*, Signum 1, Ed. Musicando, Ferrara 1995. Nelle stesse note, Terra di Benedetto aggiungeva «Partivo dalla mia esperienza teatrale, giocando sul linguaggio poetico, scomponendo in fonemi, cercando la musicalità delle parole. Le parole dell'anima».

²¹⁶ C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, cit., p. 170.

inesauribile di apprendimenti ed è un'occasione di confronto ed arricchimento personale e collettivo sia per gli stranieri, sia per gli autoctoni»²¹⁷.

Questo è il concetto fondamentale nell'agire interculturale, poiché «l'apprendimento interculturale è apprendimento *da altre* culture, diverso dall'apprendimento *su altre* culture»²¹⁸; la diversità è l'alterità sono ricchezze cui attingere, e a cui offrire con reciprocità, per creare quello «spazio dell'incontro»²¹⁹ che realmente possa offrire prospettive concrete di integrazione e civiltà.

Proprio in questa prospettiva, lo *Spazio dell'incontro* è il modello fondamentale che, articolato in quattro dispositivi distinti : 1) lo *Sguardo da lontano*, 2) *l'Ottica dell'alterità*, 3) la *Decostruzione* e 4) *l'Ascolto/dialogo/conversazione*, permette un confronto costruttivo ed uno scambio interculturale reale e reciproco.

Il primo dispositivo è, dunque, lo *Sguardo da lontano*, con il quale si cerca di superare gli schemi della propria cultura di appartenenza, ciò che nel vivere quotidiano si sedimenta; il punto fondamentale è allargare decisamente il proprio orizzonte verso altre prospettive umane e culturali.

Il secondo dispositivo è rappresentato dall'*Ottica dell'alterità*, con cui si fissa il valore del confronto con l'*altro*, lo si approccia, e si passa quindi all'interazione concreta.

Lungo questo importante percorso di apertura, il terzo dispositivo che si incontra è la *Decostruzione*, una fase importante in cui si cancellano i pregiudizi, si riconosce e si accetta la *differenza* e nello stesso momento le si conferisce il giusto valore all'interno del confronto; in sostanza «si tratta non di

²¹⁷ M. Fiorucci, *La mediazione interculturale. Strategie per l'incontro*, cit., p. 90.

²¹⁸ C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, cit., p. 173. A questo proposito, l'Autore chiarisce che «[l'apprendimento *su* altre culture] permette di capire il significato delle forme culturali, ma non di utilizzare tali forme per costruire i significati dell'incontro e del contesto. Una forma di apprendimento che si limiti a creare concetti, idee e significati "su" non è interculturale, poiché è possibile conoscere le forme culturali senza sapere come utilizzarle nella comunicazione».

²¹⁹ M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996; M. Santerini, a cura di, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.

rovesciare, annullare le identità: processo tra l'altro impossibile, poiché in essa "siamo", "viviamo", "agiamo" e "pensiamo"; bensì di rimetterla in discussione come "punto di vista" che non esclude altri "punti di vista", che deve anche tenerne conto, anche misurarsi con questi»²²⁰.

L'ultimo, considerevole dispositivo, consiste in un'articolazione che si sintetizza in maniera appropriata nell'*Ascolto/dialogo/conversazione*, cioè la fase molto importante nella quale si instaurano la comunicazione reciproca, lo scambio culturale e le premesse per la convivenza, dal momento che l'ascolto, come esperienza diretta e profonda, «è la struttura-matrice di ogni dialogo, di ogni scambio non modellato sul mercato bensì sulla comunicazione, in quanto *in primis* lo genera, ma anche lo sostiene e lo regola»²²¹.

La musica si inserisce indubbiamente in questo contesto di reciprocità, poiché l'uomo, come ha sentito l'esigenza di creare dei linguaggi verbali per comunicare con l'altro, ha anche avvertito la necessità del profondo del suo animo di creare delle forme musicali per estrinsecare ed integrare la sua identità, dal momento che la musica che noi ascoltiamo, e che più si avvicina ai nostri gusti, è direttamente in connessione proprio con la nostra *identità*, tanto quella *personale*, quanto quella che potremmo definire *sociale*.

Le note musicali possono senza dubbio aiutare a fare sì che quando ci si debba rapportare con la *prossimità e l'alterità*, lo *spazio dell'incontro* sia, prima che un luogo fisico, un luogo che si cominci a ricercare nelle coscienze di ciascuno, che diventi cioè un comune sentire nelle menti e nelle coscienze umane.

In questo contesto, quindi, emerge tutta l'importanza che la *comunicazione ed il dialogo* assumono nei processi integrativi, dal momento che «nel dialogo sonoro due o più persone comunicano tra loro attraverso i suoni prodotti con il proprio corpo, con la voce, con oggetti qualsiasi o con strumenti musicali. Comunicano come? Improvvisando, ascoltandosi reciprocamente, reagendo

²²⁰ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti Pedagogici*, Carocci, Roma 2003, p. 35.

²²¹ Ivi, p. 37.

ciascuno ai messaggi dell'altro»²²²; le persone, in questa fase si confrontano *reagendo*, quindi, e acquisendo consapevolezza del proprio *stato*, aprendosi e predisponendosi alla condivisione.

La musica è in stretto rapporto con la nostra identità personale, in quanto è lo specchio dei nostri gusti, delle nostre preferenze, dei nostri stati d'animo che derivano dal vissuto nel passato o nel presente, dei nostri incontri, e il suono percepito in determinate occasioni costruisce attorno a noi una sorta di «album», un *archivio esclusivo* che raccoglie le nostre esperienze individuali e le nostre sensazioni, che possono essere richiamate dalla nostra sensibilità anche solo grazie ad una nota o un accordo musicale.

Differente è, per più ragioni, il ruolo della musica nei contesti dell'identità sociale, dal momento che qui la dimensione individuale entra in relazione con quella degli altri soggetti che partecipano all'interazione, secondo l'ottica dell'alterità²²³, e che si identificano in una comunità, con gusti e cultura propri, che poi sarà a sua volta contraddistinta da un certo *stile* musicale, che conferisce appunto l'*identità* di un gruppo sociale, che viene ulteriormente rafforzata e manifestata all'esterno con un certo tipo di abbigliamento o attraverso degli *slang* particolari.

Solo prendendo coscienza prima della nostra cultura, e della nostra dimensione individuale, ed in seguito delle peculiarità delle altre culture, si può maturare un atteggiamento di apertura al dialogo, al confronto, alla *condivisione*.

Nel 1973, ascoltando le radio, durante le trasmissioni di *musica leggera* in un periodo particolarmente fecondo dal punto di vista creativo per la più eterea tra le arti, ci si poteva imbattere nel seguente brano:

«Giocare col mondo, facendolo a pezzi. Bambini che il sole ha ridotto già vecchi[...] Gente scolorata quasi tutta uguale/ la mia rabbia legge sopra i quotidiani. Legge nella storia tutto il mio dolore/

²²² M. Scardovelli, *Il dialogo sonoro*, Cappelli Editore, Bologna 1992, p. 12.

²²³ Cfr. M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, cit., p. 34.

canta la mia gente che non vuol morire. Quando guardi il mondo senza aver problemi cerca nelle cose l'essenzialità/ non è colpa mia se la tua realtà mi costringe a fare Guerra all'umanità»²²⁴.

Il presente estratto è parte integrante del testo di una canzone del gruppo italiano Area, ed è stato qui riportato in quanto rappresenta uno dei primi, reali esempi di musica mediterranea e di respiro *planetario* proposto dall'*International POPular Group* nel panorama nostrano musicale, in un contesto sociale e culturale quale quello degli anni '70, profondamente diverso da quello attuale.

Questo brano, pone una visione del mondo in conflitto perenne, quasi a dimostrare in che misura la violenza sia innata negli animi del genere umano, e la crudeltà connessa alle guerre sia un male necessario, in quanto in molte civiltà non si prende neppure in considerazione la possibilità di un mondo sereno, in armonia, in convivenza con altre etnie diverse dalla propria.

Si deduce che, per molte civiltà, il tema della *diversità* sia visto come una «colpa».

L'apertura, prima dell'ingresso del gruppo, è affidata ad una recita di una ragazza, registrata clandestinamente in un museo del Cairo, come indicato dalle note di copertina, di un canto in lingua araba con inflessioni egiziane, che lancia un accorato appello all'amato, ma più in generale al genere umano:

*«Mio amato
Con la pace ho depositato i fiori dell'amore
davanti a te
Con la pace
con la pace ho cancellato i mari di sangue
per te
Lascia la rabbia
Lascia il dolore*

²²⁴ Frankenstein/Fariselli, *Luglio, agosto, settembre nero*, tratta dall'album *Arbeit Macht Frei*, Edizioni Musicali Cramps, Milano 1973.

*Lascia le armi
Lascia le armi e vieni
Vieni e viviamo o mio amato
e la nostra coperta sarà la pace
Voglio che canti o mio caro " occhio mio " [luce dei miei occhi]
E il tuo canto sarà per la pace
fai sentire al mondo,
o cuore mio e di' (a questo mondo)
Lascia la rabbia
Lascia il dolore
Lascia le armi
Lascia le armi e vieni
a vivere con la pace».*

In netto contrasto, quindi, con il testo dell'intero brano, qui si respira aria di speranza, la speranza di cambiare la storia, il pensiero e l'ideologia di molte civiltà, di orientare la società verso un futuro che quasi 40 anni dopo sarebbe divenuto realtà: quello del multiculturalismo, dell'intercultura e dell'integrazione, caratterizzato dalla pace vera e della convivenza civile tra popoli ed etnie differenti.

In questo contesto specifico, in cui si vuole considerare la musica come *strumento comunicativo*, che facilita e stimola il dialogo ed il confronto, è necessario porre enfasi sul fatto che questi temi del multiculturalismo e dell'integrazione reale, siano subito messi in chiaro proprio dalla forza della musica prodotta dal gruppo italiano degli Area²²⁵, con l'importante

²²⁵ Gli Area - International POPular Group-, o più comunemente Area, sono stati un gruppo musicale italiano attivo a partire dal 1972. L'obiettivo dichiarato del gruppo, sin dai primissimi accordi suonati assieme, è stato attuare *armonicamente* (avverbio utilizzato per indicare in maniera appropriata l'intensità dell'intesa sia dal punto di vista musicale, che intellettuale e culturale tra i cinque membri) la ricerca del superamento dell'individualismo artistico, oltreché degli schemi commerciali e culturali standardizzati dal mercato, per arrivare a creare una *musica totale*, di fusione ed internazionalità. Per raggiungere questo scopo, gli Area hanno creato un'originalissima e, molto in anticipo sui tempi, radicata fusione di differenti generi musicali, dal rock progressivo più aperto alle influenze del free-jazz per arrivare fino alla musica elettronica, coinvolgendo istanze della musica etnica e della sperimentazione, con costanti riferimenti all'impegno politico dominante all'epoca, i primissimi anni '70, con tutto il fermento sociale connesso. La tensione, nello

complemento dell'espressione *International POPular Group* accanto al nome, secondo la denominazione ufficiale dell'epoca, quasi a dimostrare come non si vogliano porre né confini né alzare inutili *campanili* o steccati a difesa della *propria* cultura in contrapposizione con le *altre*.

In tema di multiculturalismo ed intercultura, è ormai assodato che si debba assolutamente mettere da parte ogni particolarismo, ogni becero

stesso tempo artistica ed umana, viene proposta immediatamente in tutta la sua portata, sgombrando il terreno da eventuali ed anacronistici equivoci nelle linee da seguire per l'immediato futuro, e la coerenza progettuale ed esistenziale traspare anche dopo qualche anno di intensa attività in studio e dal vivo, in cui si nota che «Questo gruppo ha... ha quattro anni di vita, e anche la sua musica, chiaramente. Vuole coagulare diversi tipi di esperienze: fonde jazz, come il pop, la musica mediterranea e la musica contemporanea elettronica. La problematica qual è? Abolire le differenze che ci sono fra musica e vita. Gli stimoli che trae questo gruppo vengono direttamente dalla realtà, trae spunto dalla realtà; e dalla strada, chiaramente». La musica, già in quel lontano 1973, in cui il panorama musicale europeo ed italiano era in grande e notevole fermento creativo ed innovativo, aveva radici solidissime per questi cinque musicisti, e si presentava come un corpo forte, espressivo, un *unicum* determinato, originale, che raggruppava in sé i vari stili ed influenze citati, per esplorare anche i territori allora *lontani* e mai così *diversi* della musica orientale, con le sue scale modali e gli strumenti tipici, inglobando con naturalezza la tradizione ed il folklore mediterraneo, ed innovandosi persino attraverso certe influenze della musica contemporanea mitteleuropea ed americana. Si colgono, quindi, degli elementi netti di compenetrazione, di improvvisazione, di fusione, di *contaminazione* tra generi, che avrebbero portato alla felice germinazione della «World Music» in altri territori musicali e nei vari continenti, grazie al lavoro intenso di musicisti quali Fabrizio de Andrè, Mauro Pagani, Napoli Centrale, Eugenio Bennato, Kaballà, Peter Gabriel, Youssou N'Dour, Paul Simon, Sade, Papa Wemba, Esta, Kitaro, Transglobal Underground, solo per citarne alcuni. La contaminazione, in campo musicale, può senza dubbio definirsi come la fusione armonica e melodica in un brano musicale, di vari stili e generi in un'unica forma espressiva, nuova, originale, soprattutto in regime di reciprocità, e orientata ad essere una forza di trasmissione di ideali e culture, di personalità differenti, di emozioni nuove, elemento catalizzatore di una nuova forma di comunicazione tra persone di razze ed etnie totalmente differenti, quindi di *identità* differenti ed interagenti. Il gruppo Area, ed il mondo musicale in generale, sulla spinta di queste note molto caratteristiche ed originali, pianificava già con sicurezza, nel corso degli anni successivi, come qualsiasi velleità campanilistica, o di carattere nazionalistico, qualsiasi progetto di guardare esclusivamente al proprio orticello, non solo nel campo delle tendenze musicali, ma anche nel campo di quelle sociali e politiche, in una visione più complessiva, sarebbe stata superata e resa patetica dal corso della storia, con il nuovo panorama che si sarebbe prefigurato da lì a poco. Il brano considerato, pone inoltre una prospettiva diversa, intensa, sul mondo arabo, e mediorientale, con almeno vent'anni di anticipo sulla realtà che poi ci saremmo trovati ad affrontare nel quotidiano, tra immigrazione, confronti culturali ed *assimilazione*. Una realtà che sarebbe stata scontro-incontro tra culture differenti, perché indubbiamente molto differenti sono i sostrati sociali e culturali delle parti interagenti nel determinato contesto storico.

provincialismo, ogni arroccamento su posizioni etnocentriche ormai obsolete, per andare incontro *alla diversità*, riconoscendo teleologicamente questa diversità come una fonte di ricchezza e di crescita.

In questo senso, una delicata ed originale analisi dell'etnocentrismo, e del rifiuto della diversità, come dell'ostracismo verso l'altro, che può fare sfociare in vere guerre e contrapposizioni, veniva proposta, sempre in campo musicale in quel ricco 1973, dal gruppo inglese Pink Floyd, quando in una traccia dell'album *The Dark Side of the Moon*, e precisamente *Us and Them*, la band chiariva senza dubbio alcuno che « *Us and Them, and after all we're only ordinary man/ Me and you/ God only knows it's not what we would choose to do[...] Black and blue/ and who knows which is which and who is who/ Up and down and in the end it's only round and round and round*»²²⁶.

Una condanna ed una denuncia coraggiose contro qualsiasi tipo di etnocentrismo, contro ogni battaglia ideologica per la supremazia, contro qualsiasi tipo di irrigidimento su posizioni agnostiche in merito alla diversità, alle differenze sociali ed economiche, per mostrare che tra i Noi ed i Loro non c'è assolutamente nessuna differenza, perché unico è il destino e l'esperienza di vita che ci attende, oltre le ideologie e le preferenze sociopolitiche, e che la comunicazione deve aiutare a superare le troppe barriere tra schieramenti troppo spesso contrapposti²²⁷.

Oggi, è indubbio che qualsiasi atteggiamento patriottico o sciovinistico sia assolutamente anacronistico, in quanto la società moderna deve tendere principalmente a ricercare gli elementi che avvicinano le persone e le culture, piuttosto che quelli che contribuiscono all'acuirsi delle distanze, come già

²²⁶ Pink Floyd, *Us and Them*, R.Waters/R.Wright, in *The Dark Side of The Moon*, Emi-Harvest SHVL 804, 1973. La traduzione della strofa recita «Noi e Loro, dopotutto non siamo che uomini comuni/ Io e Tu, Dio solo sa che questo non è ciò che noi sceglieremmo di fare (riferito alla vita ed alle scelte politico-ideologiche) Nero e blu, e chissà cosa è cosa e chi è chi. Su e giù, alla fine è solo un circolo vizioso».

²²⁷ Si confronti la nota 132 a p. 116 con riferimento a M. Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1969, «[...] un'impostazione aggiornata del *know what* e del *know how* istruttivo-educativo presuppone oggi una teoria della comunicazione: in cui si ritrovano temi logici e psicologici tradizionali, accanto a nuovi indirizzi di ricerca, dall'analisi filosofica del linguaggio alla linguistica descrittiva, dalla psicolinguistica alla sociologia della conoscenza ed a quella dei mezzi di comunicazione di massa».

sostenuto da Bauman quando chiarisce che «[...] “noi” significa persone *come noi*; “loro” significa persone *diverse da noi*. Non che “noi” siamo identici in tutto e per tutto; esistono anche delle differenze, che vengono tuttavia minimizzate e neutralizzate dalle similitudini. L’aspetto sotto il quale siamo tutti identici è decisamente più significativo e consequenziale di qualunque cosa possa distinguerci gli uni dagli altri»²²⁸.

La globalizzazione, in campo strettamente musicale, ha portato una estensione *planetaria* del mercato, al punto che si corre il rischio di vedere perse o assorbite certe culture secolari e tipiche, sacrificate sull’altare delle «classifiche» o del consumo, con conseguente spersonalizzazione e omologazione di generi musicali, che confluiscono verso un deleterio genere «pop»²²⁹, che di *popolare* ha soltanto il riscontro di diffusione e il ritorno economico per le case discografiche, ma non certamente la valorizzazione e la condivisione delle radici stesse di una musica.

Il credo a cui il fruitore di musica si deve uniformare, oggi, sembra essere unicamente quello del *coëmo, ergo sum*, senza avere molte possibilità di

²²⁸ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 206.

²²⁹ Il concetto di *musica pop* era ben differente verso gli anni '60 e soprattutto negli anni '70, quando indicava rispettivamente una musica ad ampia diffusione, contrapposta a quella *classica*, ritenuta prerogativa di pochi e principalmente degli *anziani*, considerati a tutti gli effetti esponenti di una cultura ormai superata, ed una musica intesa come concetto aggregante, identificante e di sostegno alle utopie della gente. In questo senso, relativamente agli anni '70, in uno degli album più celebri del gruppo *Area*, si legge nella busta interna del disco: «Incontrarsi. Fare musica assieme. Discutere. Lottare assieme. Essere assieme, tanti. La gioia di manifestare. Di esprimersi» (Estratto dalla busta originale contenente il vinile dell'album *Areazione*, Area, Cramps Records, Milano 1975) a contorno di una fotografia che illustra una folla di giovani intenti a suonare una moltitudine di strumenti ed a familiarizzare alla Festa del Proletariato Giovanile, presso il Parco Lambro di Milano nel 1974, un'epoca nella quale gli *happening* artistici erano sì orientati politicamente, ma anche anelavano alla socializzazione e ad un primo approccio alle differenze culturali tra giovani di aree diverse, che non avevano altre occasioni di confronto. Occasioni di confronto che mancavano spesso in famiglia, nella società e nella scuola, dove la cultura dell'epoca era ben altra, e veniva considerata troppo orientata in senso filo-democristiano e *perbenista*, quando in una logica di scontro manichea ciò poteva ingenerare dei pregiudizi dall'una o dall'altra parte, innalzando nuovi steccati ideologici, con netti rifiuti o ansie verso idee moderne, innovatrici, o *rivoluzionarie*, fino a stereotipare negativamente abbigliamenti e acconciature *non conformi*, un pensiero indipendente e controcorrente o atteggiamenti sessuali più liberi.

potersi ritagliare una nicchia propria nella quale coltivare il proprio genere preferito o approfondire alcuni artisti che prescindano dall'universo commerciale: l'ascoltatore deve esistere unicamente in quanto consumatore di supporti fonografici in gran parte *omogeneizzati*, con limitata capacità di cernita.

L'ascoltatore medio, oggi, complice la politica delle *major* discografiche, esiste unicamente come cliente dei prodotti preconfezionati e standardizzati in vendita nei vari *mediastore*, e per questi motivi assume dimensioni quasi eroiche la presenza delle etichette *Indies* all'interno dei mercati, dove il concetto di *indipendenza* è difeso strenuamente per salvaguardare un differente approccio alla musica, basato sul talento individuale, la libertà di espressione artistica e la valorizzazione delle peculiarità prima umane e poi artistiche.

Qui il concetto di «fare musica assieme, esprimersi con la gioia di manifestare» è indicativo del potenziale della musica come elemento mediatore tra soggetti di culture diverse, per favorire e sostenere l'aggregazione con un confronto immediato, trasparente il più possibile e costruttivo, che deve contraddistinguere un processo interculturale non solo nelle intenzioni.

Nella società di oggi, pur globalizzata e *planetaria*, ci troviamo a fronteggiare dei nuovi stereotipi negativi, che riguardano principalmente lo straniero, *l'altro*, *il nero*, *il cinese*, *l'indiano*, *il musulmano*, insomma il *diverso* da noi, e incontriamo delle sacche di resistenza costituite da un razzismo negli autoctoni, che può avere molte cause, ed effetti variegati sul tessuto sociale ospitante.

L'interrogativo che ci si pone è quindi: che cosa è oggi il razzismo? Si può rispondere, dopo un'attenta analisi del tessuto sociale, asserendo che «oggi il razzismo è mutato, in parte, ed è *poliforme*. Principalmente abbiamo due forme, a grandi linee, in cui può essere ricondotto il razzismo odierno, e sono:

- a) *Razzismo scientifico teorizzato* (che comprende le categorizzazioni gerarchiche);

b) *Razzismo manifesto non razionalizzato* (in cui si usano le differenze per discriminare)»²³⁰.

L'errore che non si deve commettere, nella nostra società, è proprio quello di venire convogliato dal flusso di queste ideologie di xenofobia ed intolleranza, che possono sfociare in una sorta di *panico e di disagio* nei confronti dell'immigrato, additato come possibile elemento destabilizzante e potenzialmente pericoloso per la cultura del paese ospitante.

Il razzismo è più vicino di quanto si creda, e muta continuamente, si adatta quasi quotidianamente alle pulsioni ed alle tensioni della società in cui viviamo, spesso alimentato e sostenuto dall'indifferenza, che talvolta sfocia anche in condotte omertose, al punto che, sempre secondo Santerini, abbiamo anche ulteriori classificazioni per il razzismo, cioè «*infra-razzismo, razzismo frammentario, razzismo politico e razzismo totale*»²³¹, i quali si accostano ulteriormente a delle forme di neo-razzismo radicato come possono essere «il razzismo ideologico, di circostanza, di provocazione e di opposizione»²³².

L'intolleranza razziale, o culturale, con tutta la rete di indifferenza e ignoranza che le alimentano, si possono affrontare solo con una corretta *partecipazione attiva* delle parti coinvolte nel processo di integrazione, dal momento che «l'educazione interculturale si colloca *tra l'universalismo e il relativismo*, ma per essere efficace, deve poter sublimare entrambe in una nuova sintesi operativa»²³³.

Tale sintesi, non si oppone all'idea di unità dell'umanità e all'universalità dei diritti dell'uomo fondamentali, ma soltanto alla forma di universalismo astratto che ha come limite la ricerca nell'umanità degli individui *equivalenti*,

²³⁰ M. Santerini, laboratorio *I giovani e lo straniero*, Convegno *Progetto generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione*, Università degli studi di Milano-Bicocca, 30 settembre-1 ottobre 2010.

²³¹ Ivi, p.2.

²³² *Ibidem*.

²³³ M. Santerini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994, p. 185.

astruendo in generale tutte quelle loro particolarità ed *unicità* che invece permettono di operare una distinzione.

Questo concetto di *universalismo concreto* non trascura certamente le differenze, ma anzi le colloca in un quadro di riferimento comune in cui operare con la mediazione proprio dei processi interculturali, mettendone in evidenza il valore intrinseco e importante ai fini di una condivisione e di un arricchimento.

Sul piano strettamente pedagogico, il problema va pertanto posto nei termini di un equilibrio stabile tra un'educazione interculturale centrata sul valore delle differenze ed una maggiore attenzione agli obiettivi di coesione sociale propri dell'educazione alla cittadinanza, e alla cittadinanza attiva in particolare.

Le note, pertanto, possono essere l'elemento determinante che generi la giusta tensione verso la costruzione di un ponte ideale che oltrepassi le differenze di razza, etnia e religione per permettere di concentrarsi unicamente sulla *dimensione umana* dei soggetti interagenti.

La musica, indubbiamente, all'interno di questo delicato meccanismo comunicativo, può anche costituire un primo approccio tra i partecipanti, oppure essere uno strumento per rafforzare determinate conoscenze personali e sociali sulla strada della reale integrazione, quando il termine *reale* si riferisca ad una concreta prospettiva e non, come succede, a delle mere intenzioni che si arrestano dinanzi al muro del *buonismo* o del *paternalismo*.

La musica, in ambito propriamente pedagogico, rientra a pieno titolo nelle «attività interculturali comuni: vanno favorite tutte quelle attività che contribuiscono al dialogo ed alla conoscenza reciproca[...] La qualità e la quantità di queste relazioni rappresentano degli importanti indicatori di integrazione»²³⁴.

Inoltre, le note musicali, sono presenti in ogni momento della vita delle persone, ed ogni aspetto della vita individuale, e poi sociale, è contraddistinto dalla presenza di motivi musicali o melodie, che si sedimentano nella memoria,

²³⁴ M. Fiorucci, *Definire il campo dell'educazione interculturale*, «in Pedagogia oggi», n.1-2, 2008, Tecnodid, Napoli 2008, p. 75.

e che influenzano comunque stati d'animo, scelte e anche itinerari formativi a seconda della sensibilità dei soggetti coinvolti.

In sostanza, «la musica, elemento pervasivo della vita moderna, riguardando l'intero corso della vita del soggetto e tutti i luoghi, istituzionali e non, dell'esperienza umana, può offrire alla pedagogia indicazioni per la progettazione di mirati interventi formativi»²³⁵.

Quando si consideri la musica davvero come una delle prime attività interculturali comuni, il gusto personale non è determinante, in quanto ciò potrebbe escludere alcune individualità che non apprezzano, o non comprendono affatto, un particolare componimento musicale, quando non lo rifiutano nella maniera più categorica, interrompendo in questo modo un percorso già di per sé difficile.

Il processo di confronto *con l'altro*, inizia anche con questo primo *step*, quando si passi a relativizzare anche i propri gusti musicali, ed in seguito le proprie istanze culturali in generale, per un'apertura ed un dialogo attivo, oltre la decostruzione, secondo cui il *costruire insieme* «[...] è dar vita a qualcosa di comune, ad un vincolo reciproco che appartiene e dà vita ad una condizione di realtà (comunicativa, sociale, ideologica, psicologica) nuova e diversa che proprio trattiene il principio-valore della differenza [...]»²³⁶.

Il gusto personale, in questo processo, è importante fino al momento in cui incontra anche il gusto *dell'altro*, allo stesso livello vibrazionale, in quanto si stabilisce una comunicazione basata sulle note musicali che si rivolge direttamente alle emozioni, a ciò che è nel profondo degli individui, e che deve portare ad una condivisione personale e poi culturale.

In questo modo, aprendosi all'altro in uno scambio reciproco, si stabiliscono anche delle *regole* non codificate tra i partecipanti, in virtù del rispetto delle proprie individualità, che possono senza dubbio aiutare ulteriormente nel cammino dell'integrazione e della interiorizzazione dei principi di cittadinanza e democrazia, anche in contesti sociali pervasi proprio di razzismo «in cui la

²³⁵ M. R. Stollo, *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*, Liguori Editore, Napoli 2008, p.123

²³⁶ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, cit., p. 37.

differenza assume—inizialmente- il volto dell'inimicizia: il diverso è, ancestralmente, il nemico, in quanto estraneo, in quanto portatore di modelli difformi che inquietano, possono inquietare proprio le identità»²³⁷.

Ma la diversità può provocare inquietudine, naturalmente, anche dal punto di vista dello straniero immigrato, il quale indubbiamente osserva gli autoctoni, e li giudica. Spesso inesorabilmente e crudelmente.

Lo straniero immigrato ha un duplice atteggiamento quando arriva nel Paese ospitante, poiché, da un lato, mantiene quello di mettere da parte le proprie tradizioni per *omologarsi* il più possibile alla cultura dominante *in loco*, dall'altro insiste su quello di chiudersi inesorabilmente nella cerchia dei propri connazionali, rafforzando le tradizioni del proprio paese, che, quasi come paradosso estremo, magari là non praticava.

Questo vale, conseguentemente, anche dal punto di vista strettamente musicale: c'è spesso una riscoperta della propria musica, e della cultura musicale *latu sensu*, come strumento immediato per rafforzare la propria identità nel paese straniero: ecco che la musica diviene strumento di comunicazione interetnica e di integrazione.

La musica è lo strumento per un approccio più immediato, e può essere anche l'elemento fondamentale che fornisce lo stimolo per iniziare ad integrare le conoscenze e lo scambio tra i partecipanti, iniziando a confrontarsi sulla lingua, la religione e le consuetudini sociali, magari con l'utilizzo del metodo autobiografico in relazione alle sensazioni che emergono progressivamente sulla scia delle note ascoltate.

Questo è lo scopo nobile dell'arte, e quindi della musica, cioè permettere di manifestare e *manifestarsi*, dal momento che «l'arte *sta* nell'esperienza; è *affare* di tutti; essa *ci forma* e ad essa ci si forma. L'arte ha a che vedere col nostro vissuto e in esso gioca un ruolo di alta qualificazione. Di alta qualità formativa, poiché ci permette di riorganizzare in senso fruitivo l'esperienza, di porne in luce la qualità intrinseca e di valorizzarne la tensione ideale raggiunta»²³⁸.

²³⁷ *Ivi*, p. 38.

²³⁸ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari 2010, p. 129.

Le note musicali, quindi, oggi come allora, vengono sollecitate a scendere dal palco e fondersi tra la gente, tra i fruitori, tra il pubblico, a materializzarsi come esperienza di vita per avere un *feedback* immediato e profondo delle esperienze e delle emozioni più intense da loro stesse suscitate.

Proprio questi elementi, portano a riflettere sull'opera del gruppo Area, i cui membri, molto in anticipo sui tempi, studiavano e sperimentavano una forma di musica *universale*, che non si proponesse soltanto di superare le barriere linguistiche, ma che permettesse l'espressione libera e completa delle emozioni intense dell'uomo e della sua interiorità, ad ogni latitudine ed in ogni cultura.

La portata della ricerca del gruppo italiano è notevole, sia per l'originalità che per la vastità della sua concezione, in quanto l'espressività privilegiata dal quintetto si basava su varie tecniche di esecuzione, passando dall'utilizzo delle scale cromatiche classiche, alle accordature aperte e modali di chitarra fino alle scale pentatoniche orientali ed ad una musica contemporanea *sperimentale o di avanguardia*²³⁹, il tutto unito ad un uso intenso delle percussioni che, nelle dimensioni più propriamente *live*, dava una profonda impronta *rituale*, quasi tribale a certe performance, sull'onda di una profonda ispirazione etnomusicologica²⁴⁰.

²³⁹ In merito, è doveroso specificare che *Musica sperimentale* è un termine che è stato coniato dal musicista americano John Cage nel 1955. Cage definì che "l'azione sperimentale è il risultato di ciò che non è previsto", lasciando la composizione nell'alea più completa. Mentre in maniera più generale, la *musica d'avanguardia* può essere vista come volto più oltranzista della tradizione, mentre la musica sperimentale si trova al di fuori di essa.

²⁴⁰ Per questi motivi, di natura strettamente espressiva, e quindi *universale*, pur rimanendo in territorio rock, o propriamente di rock-progressivo, ma con dimensione *International POPular*, molto variegato è stato l'uso da parte degli Area di strumenti musicali caratteristici di tutti i continenti, e di tutte le tipologie, da quelli artigianali e "tradizionali", a quelli più moderni (per l'epoca) ed elettrificati. Nei vari album, soffermandoci su quelli della produzione relativa agli anni '70, si susseguono infatti diversi strumenti come la chitarra elettrica ed il basso, il contrabbasso, il clarinetto o la *pocket trumpet*, il pianoforte elettrico o a *mezza coda*, oppure il pianoforte a coda *preparato* - Per «pianoforte preparato» si intende è un pianoforte il cui suono viene profondamente modificato inserendo vari oggetti, metallici e non, tra le sue corde, ed è una tecnica che comporta una certa alea, in quanto l'esecutore produce suoni che non sono del tutto volontari. È uno studio sulla casualità del timbro: il compositore studia tutta la preparazione dello strumento, ma non incide in toto sul risultato sonoro della sua esecuzione -, la batteria, l'organo elettrico e vari sintetizzatori quali A.R.P. o E.M.S., per cercare di coprire nella composizione e nell'esecuzione uno spettro di frequenze e di sonorità più ampio possibile.

La ricerca e l'affinamento di una coesione strumentale profonda e variegata, era dovuta soprattutto alla necessità di avere un forte impatto esecutivo che accompagnasse degnamente le notevoli potenzialità vocali ed espressive del cantante Demetrio Stratos, il quale, dal canto suo, oltre ai suoi studi personali di etnomusicologia, portava avanti profonde sperimentazioni sulle capacità vocali umane, sulla tecnica e sull'espressività, che gli permettevano non solo delle emissioni di frequenze vocali attorno ai 7000 Hz, ma di emettere suoni attraverso diplofonie, trifonie e quadrifonie²⁴¹.

Ma, accanto alla vasta *line-up* di strumenti, che potremmo definire tipica o «ortodossa» per un gruppo rock, la band italiana studiava le potenzialità timbriche di strumenti etnici e tradizionali, appartenenti alle aree più diverse del mediterraneo e dell'area orientale, quali, ad esempio, la *txalaparta*, che è uno strumento a percussione tipico e originario dei Paesi Baschi, oppure la *Kazumba*, un complicato strumento a fiato, le campane tibetane o le *steel drums*, dei tamburi di acciaio che producevano suoni diversi a seconda della zona percossa.

Molto caratteristico, nell'ottica della ricerca espressiva *totale*, era l'utilizzo della chitarra elettrica filtrata attraverso il *synth E.M.S.* oppure attraverso il *Tcherepnin*, un sintetizzatore²⁴² modulare russo capace, tra l'altro, di conferire frequenze molto in linea con quelle tipiche prodotte dagli strumenti orientali nell'esecuzione della scale modali.

Questa studio incessante, coraggioso, meticoloso, aveva lo scopo di avvicinare il più possibile la musica verso le sue radici più vere, più *universali*, nell'accezione esplicita, per una vera espressività *corale*, condivisa, senza barriere prima tra artista e pubblico, e successivamente tra i diversi membri del

²⁴¹ Con questi termini si intende l'emissione contemporanea con la voce di due, tre ed anche quattro suoni diversi contemporaneamente.

²⁴² Il *sintetizzatore* è uno strumento musicale facente parte della famiglia degli elettrofoni, ed è un apparato modulare, analogico o digitale a seconda delle epoche, con una tastiera classica di poche ottave, in grado di generare autonomamente segnali audio, sotto il controllo di un musicista che gestisce i suoi oscillatori ed un sequencer, un vero e proprio registratore di *sequenze*. Esso genera imitazioni di strumenti musicali reali o crea suoni con frequenze non esistenti in natura, quindi *sintetiche*.

pubblico stesso, che riceveva ed elaborava le emozioni provocate dalle note ascoltate, spesso anche partecipando direttamente.

Emblematico, in questo senso, è il racconto dello stesso Demetrio Stratos, quando riferendosi alle esperienze *sul* e *dal* palcoscenico, spiegava che «Abbiamo eseguito durante i concerti dell'estate del 1976 la prima edizione di *Caos* utilizzando due fili lunghissimi collegati a due oscillatori del sintetizzatore, attraverso i quali il pubblico interveniva con la propria termodinamica corporea sull'intensità e la frequenza dei suoni programmati. In questo modo ci limitavamo ad applicare il materialismo storico all'estetica del suono; cercavamo di "interpretare la realtà" per focalizzare la "dimensione sociale": un pretesto, quindi, ed un invito alla discussione, una sollecitazione per il musicista a scendere nell'arena e ad impegnarsi in una lotta col pubblico per la sopravvivenza»²⁴³.

Quando lo stesso pubblico, e la gente più in generale, vengono coinvolti da questo linguaggio comune e diretto, in uno stato d'animo di condivisione emozionale e di predisposizione all'apertura, al confronto con l'altro, ecco che ci si ritrova nella dimensione di un corale dispiegamento, di condivisione di stati d'animo e sentimenti in cui le barriere di razza, religione, etnia non sono più percepite, e questi concetti non sono più visti come coercitivi, come degli elementi escludenti, ma come caratterizzanti le singole identità.

In ultima analisi, è in questo stadio che la musica mostra come «la funzione fondamentale è dunque totalmente liberatrice, non intende insegnare o mostrare qualcosa, ma tentare di abolire le differenze tra musica e vita»²⁴⁴.

La musica, quindi, è un grande strumento per affrontare le sfide del multiculturalismo, poiché può intervenire «con una duplice prospettiva: la prima, *in entrata*, consiste nel fare spazio da noi alle culture musicali altre [...] l'altra, *in uscita*, consiste nell'aprire agli altri i valori di cui la nostra civiltà può essere dispensatrice. In entrambi i casi l'esperienza della musica ha una

²⁴³ D. Stratos, *Caos*, estratto dalla busta interna contenente il vinile dell'album originale *Maledetti (Maudits)*, Cramps Editore, Milano 1976.

²⁴⁴ *Ibidem*.

funzione primaria, perché permette di scavalcare gli ostacoli frapposti dalle lingue»²⁴⁵.

Uno degli elementi fondamentali, quando si consideri la musica come *medium interculturale*, è indubbiamente il fatto che ciascun individuo possiede un proprio background culturale ed emotivo complesso, sfaccettato, che rappresenta una vera e propria «identità musicale che si affaccia ed interagisce con le nostre altre identità, quali l'identità affettiva, professionale, religiosa, politica ecc»²⁴⁶; a maggior ragione, in una serrata prospettiva di confronto in una società multiculturale, l'identità sonora individuale è importante, ma deve rapportarsi alle altre, superando la barriera individuale, poiché essa «non è compiuta in un determinato momento, si trasforma continuamente per tutto l'arco della vita, integrando in sé le esperienze ed i vissuti relativi agli incontri sonoro-musicali»²⁴⁷.

In un'ottica interculturale che si appoggia alla recentissima esperienza «planetaria» di sintetizzare linguaggi e forme musicali per un dialogo costruttivo, è ragguardevole lo sforzo che viene operato dal grande direttore d'orchestra argentino, di origine ebraica, Daniel Barenboim, il quale alla fine del XX secolo fonda con grande entusiasmo e moltissime speranze la West-Eastern Divan Orchestra, composta da musicisti arabi e israeliani, ed oggi arricchita da musicisti di altre aree geografiche quali Israele, Egitto, Giordania, Siria, Libano, Palestina e Germania.

Nata precisamente nel 1999, su spinta dello stesso Barenboim e di un uomo palestinese dal grande respiro culturale quale Edward Said, l'orchestra in principio voleva coraggiosamente «solo riunire arabi e israeliani in un piccolo forum di musica da camera che stimolasse il dialogo e il reciproco ascolto. Ma quando giunsero duecento richieste dal mondo arabo fu chiaro che avremmo fondato un'orchestra. In principio c'era una situazione molto diseguale. Ma già

²⁴⁵ C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino, 2008, p. 121.

²⁴⁶ M. Disoteco, *Il suono della vita. Voci, musiche, rumori nella nostra esistenza quotidiana*, Melthemi, Roma 2003, p. 17.

²⁴⁷ *Ibidem*.

nel 2007, la Divan poteva eseguire un pezzo come le “Variazioni” di Schoenberg a Salisburgo, e l’estate scorsa a Buenos Aires abbiamo fatto tutte le sinfonie di Beethoven. Oggi è un complesso di omogeneità ineguagliabile»²⁴⁸.

Indubbiamente, l’orchestra creata e diretta dal Maestro Barenboim rappresenta un enorme ed intenso sforzo sulla via dell’incontro e del confronto tra persone provenienti da aree culturali e politiche molto differenti, in quanto la musica qui diviene un *medium* fondamentale per sconfiggere l’ignoranza e i pregiudizi che troppo spesso condizionano in maniera determinante e deterministica l’esistenza.

Con la consueta serenità d’animo, è lo stesso musicista ad esemplificare tale concetto, sostenendo che «la West-Eastern Divan Orchestra è il progetto più importante della mia carriera. Non è semplicemente un progetto musicale o politico ma è un progetto umano. Non si tratta di un’iniziativa per la pace, perché la pace ha bisogno di ben altro, ma di sicuro di un’iniziativa contro l’ignoranza. Nell’orchestra suonano giovani dai 10 ai 35 anni. Ci sono ebrei, palestinesi, siriani, giordani ed iraniani, ragazzi cresciuti in contesti nei quali domina la cultura dell’odio etnico e religioso. Qui le differenze non contano. La nostra è come se fosse una repubblica indipendente. Quando suoniamo, possiamo anche non essere d’accordo su tutto ma l’importante è imparare a rispettare il punto di vista dell’altro»²⁴⁹.

Proprio il rispetto dell’*altro*, la valorizzazione della sua *identità nella diversità* è il passo fondamentale da fare per una reale convivenza civile e pacifica oltre i muri delle rivendicazioni e dell’odio, e la musica interviene qui con tutta la sua grande efficacia mostrandosi nella sua grande semplicità comunicativa, liberando le emozioni più vere, e sulla scia di queste, la spontaneità nel rapportarsi alle altre persone, prescindendo dall’etnia di appartenenza e considerando unicamente l’esperienza umana comune.

²⁴⁸ D.Barenboim, intervista a «La Repubblica», 17 maggio 2011.

²⁴⁹ D.Barenboim, intervista a «Il Sole 24 Ore», 11 agosto 2008.

Le melodie, e più in generale la *musica* in quanto arte rarefatta, ma immediata e trascinante, permea tutte le esperienze umane, ed il coinvolgimento immediato è dovuto al fatto che le vibrazioni indotte dalle sue *frequenze* raggiungono direttamente la nostra sfera più intima.

Spesso, è determinante il coraggio personale quando si debba effettuare il primo passo verso un confronto senza pregiudizi, ed il musicista israelo-argentino ha fornito un altro notevole esempio di come la musica possa sostenere questo disegno di integrazione, quando nel maggio 2011 ha diretto a Gaza un'orchestra composta da musicisti provenienti da tutta Europa, italiani inclusi, per promuovere la pace, la libertà e la democrazia, non solo tra Israele e Palestina, ma, in maniera più generale ed ideale, nel globo.

Al di là dei generi musicali che vengono adottati per permettere un primo approccio tra soggetti di culture o di aree geografiche differenti, quello che conta veramente è che venga promosso e sostenuto un confronto ampio, anche serrato, ma costruttivo, e questo avviene quando il suono prodotto o solo ascoltato «è da noi assunto come attenzione e disponibilità alla scoperta della diversità, è l'accettazione paziente dell'altro/a, espressione di riconoscenza per la possibilità che ci viene data di superare i nostri limiti fisici e mentali. Ascoltare l'altro/a è sperimentare la possibilità di assumere il suo punto di vista, il suo "punto di suono e di ascolto"[...]»²⁵⁰.

All'interno del processo comunicativo tra persone di etnie differenti, è naturale che la lingua costituisca un ostacolo per una piena comprensione, anche quando si utilizzi una lingua molto diffusa come potrebbe essere ad esempio l'inglese o lo spagnolo, mentre la musica in questo senso facilita enormemente il compito di "ponte", in quanto trascende il tempo e le culture, dal momento che è accertato che in essa «a livello delle strutture profonde, esistono elementi che sono comuni alla psiche umana, anche se non traspaiono dalle strutture di superficie»²⁵¹.

²⁵⁰ M. Vitali, *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, Franco Angeli, Milano 2004, p.13.

²⁵¹ R. Reggimenti, *La musica, strumento di educazione interculturale*, in www.sosrazzismo.it, 2009, p. 8.

In una società multiculturale, pertanto, è vitale avere tutti i canali comunicativi aperti e funzionali ad una reale integrazione, perché le differenze, o, meglio, la *diversità* diventi davvero una ricchezza ed una possibilità di crescita reciproca, oltre le barriere sociali e culturali, e la comune appartenenza alla specie umana è uno degli elementi-chiave, che inevitabilmente si riflette nella forte tensione a *produrre* e comunicare musicalmente, poiché «fare musica insieme significa creare, piuttosto che riflettere, il piacevole senso di unità [...] Ma, nella maggior parte dei casi sembra che sia la coordinazione cognitiva ciò che viene indotto dalla musica, l'emergere di uno stato emozionale comune e di un senso di fiducia tra i partecipanti alla produzione musicale»²⁵².

In questa prospettiva, la musica permette prima un riconoscimento, ed in seguito una piena valorizzazione delle diverse culture di appartenenza, assumendo quindi uno *status* di vero e proprio linguaggio potente, sicuro, comprensibile ed empatico, che agisce da *integratore* per le differenze in un contesto multietnico e multiculturale.

Le note musicali, in questo senso, aiutano a trascendere la prospettiva individuale, per proiettare il tutto in una dimensione di ascolto, di comprensione e di accettazione della diversità che è di fronte, che a sua volta comunica e cerca condivisione reciproca, arricchimento, ed è indubbio che «un'altra capacità fondamentale per realizzare una comunicazione musicale gratificante è quella di saper mettere in atto *atteggiamenti sonori pro-positivi*, di attivare cioè comportamenti tesi a valorizzare al massimo le risorse di cui si dispone, lasciando in secondo piano, almeno inizialmente, le difficoltà, le insofferenze, i problemi»²⁵³.

La condivisione ed il confronto costante sono, quindi, due elementi del processo di educazione interculturale che vengono enormemente agevolati dalla musica, alla ricerca di un territorio emozionale comune, dal momento che

²⁵² *Ivi*, p. 9.

²⁵³ M. Vitali, *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, Franco Angeli, Milano 2004, p.15.

«sintonizzarsi significa centrarsi reciprocamente, condividere le rispettive premesse, partecipare alla dimensione sonora, corporea e mentale degli altri, realizzando un progetto in cui espressività e organizzazione confluiscono verso una meta comune»²⁵⁴.

Una meta comune fondamentale che, appunto, è rappresentata dall'arricchimento, dall'integrazione reale e dalla condivisione nell'ottica di una vita sociale improntata alla civiltà e alla democrazia più matura e più piena, che consenta l'esercizio e la promozione dei più elementari diritti di cittadinanza attiva.

²⁵⁴ *Ivi*, p. 16.

Conclusioni

Lungo il cammino del presente volume, si è voluto offrire una panoramica delle problematiche e della complessità che presenta la nostra società, soprattutto alla luce della forte immigrazione cui assistiamo quotidianamente in veste di cittadini *autoctoni*.

Pertanto, i concetti di globalizzazione ed integrazione diventano i due concetti-chiave all'interno del tema-problema della cittadinanza attiva in relazione alla formazione dei soggetti-persona.

Al primo approccio si può notare che il paradigma della complessità è caratterizzato dalla natura radiale, da un effettivo pluralismo e dalla differenza; elementi, questi, in fondo determinanti anche nell'attuale tessuto sociale, con una moltitudine di relazioni interpersonali quotidiane, spesso, sempre più multiculturali e multietniche.

In questo contesto, si sostiene segnatamente che *relativismo culturale e pensiero transitivo* siano, quindi, i concetti fondamentali per raggiungere un reale scambio culturale, una profonda interiorizzazione dei valori condivisi per una reale integrazione, per avvicinarsi ed accogliere il *diverso, l'altro*, pur nel rispetto delle reciproche *differenze* e specificità.

Ne consegue che la funzione importante per la scuola della modernità è quella di permettere che il singolo individuo abbia la chiara ed inequivocabile percezione di essere *identità multipla*, sfaccettata, e al medesimo tempo, reciprocamente riconosca tale caratteristica negli altri soggetti con cui interagisce.

Il processo di vera integrazione è realmente troppo complesso e sfaccettato, per riuscire perfetto spontaneamente, in quanto si possono incontrare delle fortissime resistenze nel suo gradimento o nella sua attuazione.

Spesso non solo da parte della società del paese *ospitante*, ma anche, purtroppo, da parte dello stesso cittadino immigrato, dal momento che purtroppo le cronache giornalistiche e giudiziarie riportano di delitti

efferati e crudeli compiuti proprio da immigrati ai danni degli stessi familiari, e spesso contro le figlie femmine, rei di volersi uniformare rapidamente agli usi e costumi della nuova realtà in cui vivono, quasi questo processo venisse visto come una enorme minaccia volta a voler profondamente rinnegare le proprie origini e la propria cultura di provenienza.

Le preoccupazioni, in questo senso, derivano da un'ansia provocata dallo spostamento dal paese di origine.

Il primo passo nel processo interculturale, pertanto, non è quello di cercare di comunicare con lo straniero secondo i nostri parametri, o quello di fornirgli una base culturale già definita nei suoi caratteri fondamentali, da acquisire meccanicamente, ma di aiutarlo ad interiorizzare realmente ciò che apprende, a farlo proprio, affinché realizzi che solo uno scambio reale e profondo porta all'integrazione e all'annullamento di certe distanze che ormai non dovrebbero essere più misurabili non solo chilometricamente, ma soprattutto nemmeno culturalmente e socialmente.

Per questi motivi, è determinante che tutte le parti coinvolte nel processo di integrazione, (quando nello specifico, volendo identificarvi dei *soggetti attivi*, questi siano i cittadini e gli immigrati) abbiano chiara l'importanza enorme che assume la *valorizzazione delle differenze*, e si debba cioè fare comprendere all'*altro* che la *diversità* deve essere una ricchezza, da condividere con la *prossimità*, in quanto nella nostra società odierna il tessuto sociale non appare più basato su un'unicità di riferimento come poteva essere il rapporto diadico lavoro-famiglia nel recente passato, ma si sono aggiunti molti fattori, tutti indipendenti fra loro e non unicamente derivanti dal comportamento umano, che contribuiscono a connotare i vari contesti sociali e di vita.

La famiglia, chiaramente, è chiamata ad una enorme responsabilità nel processo educativo dei giovani, per quanto concerne la trasmissione valoriale e delle regole elementari di coesistenza sociale, ma sullo stesso piano di responsabilità si devono porre anche la scuola, in quanto

principale agenzia formativa, e il *gruppo dei pari*, dove gli stessi giovani si confrontano e assorbono i vari modelli di comportamento.

Per affrontare in maniera efficace e perentoria la problematica valoriale che attanaglia le giovani generazioni, e non solo, che si sviluppa e trae nutrimento costante dal prevalere dell'interesse personale e dalla dimensione *viscerale* all'interno dei rapporti personali, bisogna operare un tentativo che guardi alla pratica quotidiana, in maniera chiara e senza indugi.

Volendo considerare questa riflessione su un piano eminentemente prassico, ecco che l'educazione alla cittadinanza deve essere promossa attraverso l'educazione ed i processi di insegnamento-apprendimento, con il fine chiaro e netto di far operare una vera e propria riscoperta dei *veri valori* su cui poggia necessariamente la convivenza serena e felice, *civile*, che poi è il presupposto fondamentale per il progresso sociale.

Lo scopo primario dei processi educativi, quindi, sarà quello di far comprendere ai giovani, ma non solo, quale sia realmente il *peso specifico dei valori condivisi* e quale sia la loro importanza per lo sviluppo della loro personalità in relazione alla loro realizzazione prima come uomini, poi come *soggetti* e, quindi, come *cittadini attivi*.

Bibliografia

- Adorno T.W. , Frenkel-Brunswik, E., Levinson D.J., Sanford R., *La personalità autoritaria*, Ed.di Comunità, Milano 1973
- Alessandrini G., *Pedagogia sociale*, Carocci Editore, Roma 2003
- Amatucci L., Augenti A., Matarazzo M., a cura di, *Lo spazio Europeo dell'educazione. Scuola, Università, Costituzione per l'Europa*, Anicia, Roma 2005
- Apel K.O., *Comunità e comunicazione*, Rosemberg & Sellier, Torino 1977
- Areazione*, Area, Cramps Records, Milano 1975
- Augé M. ,*Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, *Elèuthera*, Milano 2009
- Baldacci M., *Personalizzazione o individuazione?*, in «Professione insegnante», Erickson, Trento 2005
- Baldacci M. ,Corsi M., a cura di, *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010
- Baraldi C., *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma 2003
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 1998
- Bertolini P., *Il presente pedagogico*, Thelème, Torino 1999
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004
- Borrelli M., *Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche Studi Pedagogici*, Numero 2/2006
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008
- Burza V., *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999

- V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma 2008
- Burza V., a cura di, *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino Editore, Cosenza 2005
- Cacciatore M., D'Anna G., *Interculturalità. Tra etica e politica*, Carocci, Roma 2010
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996
- Calvino I., *Marcovaldo. Ovvero Le stagioni in città*, Einaudi, Torino 1966
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000
- Cambi F., *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2003
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Cambi F., Certini R., Nesti R., *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010
- Cambi F., Collicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari 2010
- Camisasca J., *Telaio Magnetico Live'75*, Signum 1, Ed. Musicando, Ferrara 1995
- Canfora L., *Storia della letteratura greca*, Laterza, Roma-Bari 1986
- Cogan J.J., Derricott R., *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998
- Coser L., *I maestri del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna 1990
- D'Alessandro V., Sciarra M., a cura di, *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuove problematiche per le istituzioni formative*, Franco Angeli, Milano 2005
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1978
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1969
- Della Peruta F., *Corso di storia, L'Ottocento e il Novecento*, Le Monnier, Firenze 1992

- Delfrati C., *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino, 2008
- Dewey J., *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of education*, The Macmillian Company, New York 1930 (1916).
- Droz B., *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Bruno Mondadori, Milano 2007
- Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002
- Faeti A., Frabboni F., *Il lettore ostinato. Libri, biblioteche, scuole, mass-media*, La Nuova Italia, Firenze 1983
- F. Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1975
- Fiorucci M., a cura di, *Incontri: spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2007
- Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando Editore, Roma 2000
- Fiorucci M., *Definire il campo dell'educazione interculturale*, «in Pedagogia oggi», n.1-2, 2008, Tecnodid, Napoli 2008
- Fornaca R., *Società e cultura complesse, Educazione nuova e pedagogia*, in F. Cambi, G.Cives, R.Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza Editori, Bari 2002
- Frabboni F., *Nel nome del problematicismo pedagogico*, in «La pedagogia italiana contemporanea», volume I, Pellegrini Editore, Cosenza 1997
- Frankenstein/Fariselli, *Luglio, agosto, settembre nero*, tratta dall'album *Arbeit Macht Frei*, Edizioni Musicali Cramps, Milano 1973
- Gallino L., *Globalizzazione e diseguaglianze*, Laterza, Roma-Bari 2003
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2000
- Jacquard A., *Mon utopie*, Stock, Paris 2006
- Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli Editore, Milano 1998
- Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998
- Hall S., *Questions of Cultural Identity*, Ed. Hall and Paul Du Gay, Sage, London 1996

- Laeng M., *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1969
- Lèvi-Strauss C., *Tropici più tristi*, Nottetempo, Roma 2005
- Lévi Strauss C., *Razza Storia e altri studi di antropologia. Le regole che condizionano il pensiero e la vita dell'uomo*, Einaudi, Torino 1972
- Lynch J., *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1998
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1971
- Martiniello M., *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna 2000
- Marshall T.H., *Citizenship and social class*, trad. it. *Cittadinanza e classe sociale*, UTET, Torino 1976
- McLuhan M., *Understanding Media: The Extensions of Man*, Mit Press (MA) Cambridge, UK 1994
- McLuhan M., McLuhan H.E., *La città come Aula per capire il linguaggio e i media*, Armando, Roma 1980
- Mela G.S., *Islam. Nascita Espansione Involuzione*, Armando, Roma 2005
- Morin E., *Pensare l'Europa*, Saggi Feltrinelli, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 1988
- Morin E., *Etica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001
- Morin, *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi, Roma 2001
- Negrini A., *Migrazioni in Europa e formazione interculturale. L'educazione come rapporto tra identità ed alterità*, Emi, Bologna 1997
- Mulè P., *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito pedagogico degli anni '40*, Rubbettino Editore, Cosenza 2008.
- Mulè P., *Modelli pedagogici e professionalità docente nel novecento in Italia*, Edizioni Periferia, Cosenza 2002
- Mulè P., *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia, Cosenza 2010
- P, Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005
- Pasolini P.P., *Scritti Corsari*, Garzanti, Milano 1975

- Patti E., *Ragazze di Tokio*, Casa Editrice Ceschina, Milano 1934.
- Pezzano T., *Il giovane Dewey. Individuo Educazione Assoluto*, Armando Editore, Roma 2007
- Pink Floyd, *Us and Them*, R.Waters/R.Wright, in *The Dark Side of The Moon*, Emi-Harvest SHVL 804, 1973
- Pinter A., Gramigna A., *Itinerari formativi nell'integrazione. Progetti ed esperienze nel mondo*, Anicia, Roma 2007
- Romano E., *Formazione e libertà di scelta. Il modello di G.M. Bertin*, Anicia, Roma 2005
- Santarone D., a cura di, *Educare diversamente, migrazioni differenze intercultura*, Armando Editore, Roma 2006
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001
- Scardovelli M., *Il dialogo sonoro*, Cappelli Editore, Bologna 1992
- Sen A., *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006
- Smelser N.J., *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna 1989
- Spadafora G., a cura di, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010
- Stratos D., *Caos*, estratto dalla busta interna contenente il vinile dell'album originale *Maledetti (Maudits)*, Cramps Editore, Milano 1976
- Suchodolski B., *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Armando Editore, Roma 1964
- F. Susi, a cura di, *Come si è ristretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma 2008
- Susi F., *Prospettive interculturali*, in A.Porcheddu, a cura di, *Educare e formare nella società multiculturale*, Anicia, Roma 2004
- Striano M., a cura di, *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano 2010
- Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze 2005
- Tarozzi M., a cura di, *Direzioni di senso. Studi in onore di Pietro Bertolini*, Clubeb, Bologna 2006

Tognetti Bordogna M., a cura di, *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Franco Angeli, Milano 2007

Tozzi V., Macrì G, a cura di, *Europa e Islam. Ridiscutere i fondamenti della disciplina delle libertà religiose*, Rubbettino, Roma 2009

Triggiano D., *Introduzione a Max Weber, Da Economia e società a Sociologia della Religione*, Meltemi, Roma 2008

Venza M., *Strategie interculturali nella formazione docente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007

Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1990

Visalberghi A., *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1967

Zolo D., a cura di, *La cittadinanza. Appartenenza, Identità, Diritti*, Laterza, Bari 1994

Watson C.W., *Multiculturalismo. Le dimensioni sociali della diversità*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2004

