



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri”

UNA PEDAGOGIA POSSIBILE PER L'INTERCULTURA

a cura di
Elsa M. Bruni



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

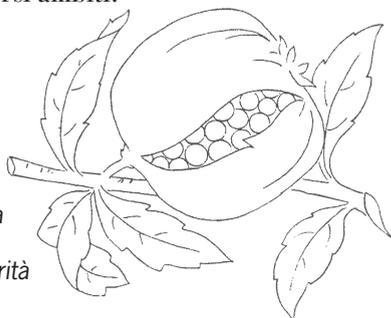
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*
Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Jahdish Gundara, *Università di Londra*
Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
Vincio Ongini, *esperto Miur*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco".
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni starnieri”**

UNA PEDAGOGIA POSSIBILE PER L'INTERCULTURA

**a cura di
Elsa M. Bruni**



La melagrana

Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad
alta incidenza di alunni stranieri”**

Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building – PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”.

Isbn 9788891797742

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797742

A Giuseppe Cristofaro

Indice

Presentazione di <i>Antonella Tozza</i>	pag. 11
Introduzione di <i>Elsa M. Bruni</i>	» 13
Prefazione di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	» 17
Prologo: ritorno al passato politico di <i>Gaetano Bonetta</i>	» 21

Sezione prima Temi

1. Pedagogia e inter-cultura. Tre possibili chiavi di lettura di <i>Elsa M. Bruni</i>	» 35
1. Premessa di metodo	» 35
2. Intercultura come pratica formativa	» 37
3. Intercultura come stile cognitivo	» 39
4. Intercultura come pratica sociale e didattica	» 42
Riferimenti bibliografici	» 45
2. Instructional design e assessment in contesti interculturali di <i>Antonella Nuzzaci</i>	» 47
1. Competenze interculturali e processi didattici	» 47

2. Verso una didattica interculturalizzata	pag. 52
3. Instructional design, evaluation e assessment	» 56
4. Progettazione, valutazione e intercultura: problemi di equità	» 58
Riferimenti bibliografici	» 61
3. Il <i>Culturally Responsive Teaching</i> come strategia per l'educazione interculturale in Europa	
di <i>Emanuele Isidori</i>	» 65
1. La diversità culturale come sfida per la società europea	» 65
2. Il <i>Culturally Responsive Teaching</i> per il rinnovamento dell'educazione interculturale	» 68
3. CRT e condizioni per l'inclusione interculturale	» 70
4. L'insegnante interculturale e il CRT nella scuola	» 72
5. Il CRT fra "intra" e "interculturalità"	» 74
Riferimenti bibliografici	» 75
4. L'Altro nello <i>Zibaldone</i> di Leopardi	
di <i>Michele Zedda</i>	» 77
1. Introduzione	» 77
2. Egoismo e amor proprio	» 78
3. La compassione dell'altro	» 80
3. L'amicizia	» 82
4. L'amor di patria e lo straniero	» 85
5. Note conclusive	» 87
Riferimenti bibliografici	» 88

Sezione seconda Problemi

5. Lo sport come declinazione della relazionalità umana. Pratiche sportive interculturali	
di <i>Martina Petrini</i>	» 91
1. Il ruolo educativo dello sport	» 91
2. La vocazione interculturale dello sport	» 93

3. Le “buone pratiche” sportive interculturali	pag. 96
Riferimenti bibliografici	» 100
Sitografia	» 101
6. Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo	
di <i>Fiorella Paone</i>	» 102
1. Note introduttive sulla questione linguistica nella scuola del <i>nuovo scenario</i>	» 102
2. Dall’educazione linguistica democratica alla linguistica educativa plurilingue	» 105
3. La linguistica educativa plurilingue per <i>una scuola grande come il mondo</i>	» 107
4. Itinerari possibili per una educazione plurilingue	» 111
5. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca	» 114
Riferimenti bibliografici	» 115
7. Intercultura e insegnamento dell’economia nella scuola primaria	
di <i>Regina Brandolini</i>	» 118
1. Prospettive per l’educazione alla cittadinanza globale	» 118
2. Cittadinanza globale e cittadinanza economica	» 119
3. Il Progetto e la sua realizzazione	» 120
4. Conclusioni	» 126
Riferimenti bibliografici	» 126
8. Verso una scuola plurale: educare alla pace	
di <i>Rosa Indellicato</i>	» 128
1. Relazionalità e formazione umana	» 128
2. La scuola come frontiera dell’intercultura	» 131
3. Foedus pacificum et civitas gentium	» 134
Riferimenti bibliografici	» 137
Autori	» 139

Presentazione

Non esiste una scuola ideale, ma almeno è necessario porre le basi per una scuola possibile. Rendere la scuola accessibile a tutti, come detta la Costituzione, impone un approccio interculturale declinato in tutte le sue sfaccettature con tutti gli strumenti e le conoscenze che il corpo docente può esprimere. L'approccio interculturale è trasversale e deve mirare ad un progetto educativo che, ponendo al centro lo studente, coinvolga tutta la comunità, non solo quella educante. È necessario perciò tendere a costruire la cittadinanza globale, uno dei goal previsti dall'Agenda 2030.

L'Italia ha sicuramente intrapreso la via maestra per sviluppare all'interno delle istituzioni scolastiche una proficua integrazione interculturale. Da un punto di vista normativo, esiste un solido impianto a supporto dell'integrazione degli alunni stranieri nelle classi italiane, tuttavia ciò che manca al momento è la diffusione capillare ed omogenea all'interno dei confini della regione Abruzzo di strumenti specifici a disposizione delle istituzioni scolastiche tali da consentire uniformità di comportamenti.

È all'interno di questo contesto che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo ha aderito al Progetto FAMI 740, nato dagli accordi tra MIUR, Ministero degli Interni e fondo FAMI, sullo sviluppo delle competenze professionali del personale scolastico, con particolare riguardo alla interculturalità.

Il progetto pone come obiettivo il miglioramento della qualità dell'inclusione attraverso un Piano pluriennale di Formazione specifico per Dirigenti, docenti e personale ATA delle scuole ad elevata concentrazione di alunni con cittadinanza non italiana, avvalendosi della collaborazione delle Università e di una Rete di Scopo appositamente costituita.

Nell'ambito di questa cornice sono stati realizzati presso le Università di L'Aquila e Chieti due Master/Corsi di perfezionamento in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" che hanno consentito la partecipazione di oltre duecento tra docenti e dirigenti scolastici.

Essi hanno fornito anche l'input per l'avvio di attività di ricerca azione all'interno delle classi a composizione multi-etnica; attività per le quali i docenti sperimentatori hanno potuto contare sul supporto di docenti universitari quali supervisor qualificati.

Il percorso di Ricerca azione ha generato buone prassi all'interno del sistema scolastico Abruzzese, di cui sono attori alcuni autori del presente volume, in una proficua sinergia tra il sistema scolastico ed il mondo accademico, di cui il volume è un felice esempio.

Auspichiamo che questa pubblicazione possa essere da stimolo e di ausilio a tutti i docenti e dirigenti scolastici che ogni giorno si trovano a sperimentare gli approcci interculturali con i propri studenti.

Antonella Tozza
Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo

Introduzione

di Elsa M. Bruni

Formazione, educazione e intercultura sono i pilastri sui quali si costruisce il volume, che si presenta nelle due sezioni come una riflessione intrecciata alle dimensioni pratiche e all'*operari* della scuola. Pertanto, il libro è un'agile ricerca che tenta di cogliere i nessi che la multiculturalità porta alla luce, genera e problematizza come forme di nuove relazioni fra soggetto e mondo da assumersi culturalmente come compito da leggere, interpretare e orientare. Nel caso specifico, è la pedagogia ad interrogarsi su questo passaggio epocale in cui la questione dell'identità, al pari di temi fondamentali come la convivenza e l'integrazione, sperimenta modi e configurazioni poliedriche, non riducibili a *standard* rassicuranti né controllabili attraverso le tradizionali prassi educative.

L'intercultura, infatti, costituisce nel contempo una promessa e un compito. Chiama tutti, indistintamente, ad una severa assunzione di responsabilità, posizionando al centro la preoccupazione delle sorti degli uomini e delle attuali democrazie, in un'ottica che per necessità deve essere inclusiva, pena l'esistenza autentica delle persone e delle società. Reclama inoltre, dal punto di vista di chi scrive, una rinnovata teoria della formazione umana cui preme valorizzare ciò che ciascuno è. Così come reclama una instancabile ricerca di pratiche quali domande tese a comprendere nell'esperienza ordinaria i significati profondi dei fenomeni, delle cose, delle relazioni dalle quali coltivare una coscienza critica che veglia sul prendere forma di ciascuno nello spazio in cui tutti devono vivere.

Il tentativo qui è di affidare questo compito costruttivo all'educazione e alla formazione, convinti che la frontiera interculturale sia l'orizzonte imprevedibile, quello spazio comune in altri termini, all'interno del quale maturano i processi di realizzazione e di trasformazione dell'uomo che si incarnano nella cultura. E chi ha detto che la cultura sia *una*, che sia per di più una sola e impeccabile? Nella realtà questa tensione al contenimento dell'eccedenza, cui corrisponde il doveroso richiamo alla unità-fissità, racchiude tutto il sen-

so che il discorso interculturale da qualche tempo esprime e supera. Ed è da questa constatazione, ravvisabile nelle dinamiche sociali e nella storia dei processi culturali e formativi occidentali, che la questione interculturale si fa problema pedagogico, nel momento in cui reclama oggi una rinnovata *paideia* come cambiamento di stile di vita, di pensiero, di conoscenza, di formazione, di ricerca. In altro modo, reclama quel rinnovamento husserlianamente inteso come “appello generale nel nostro tormentato presente, e nell’intero ambito della cultura europea” (Husserl, *L’idea di Europa*, trad. it. 1999, p. 3). Si tratta, è bene specificare, di un rinnovamento che costituisce l’essenza stessa, forse l’identità prima, dell’Europa come nostra Patria e prima ancora della storia di vita dell’uomo.

Intercultura è così quel richiamo, quasi kantiano, a ridare moto a quell’impero del pensiero e della ricerca, che è la vita che rinnova e si rinnova, in luogo dell’attrito della forza e della mortifera legge della supremazia del più forte, del conflitto, della chiusura, della discordia, del ripiegamento sul dogma e sull’ignoranza.

Intercultura è così pensiero pratico, guida cioè del nostro vivere, che più di ogni altra cosa qualifica l’ideale centro di vita dell’uomo e delle società medesime. Ed è proprio questa frontiera interculturale a prospettare l’immagine più significativa delle “radici comuni” che trovano origine in quella tensione alla *dignitas*, tanto nobilmente elaborata dai pensatori di Mileto fino ai filosofi di questa nostra modernità, e che oggi va assolutamente rilanciata di fronte alle minacce e all’orrore che rinnegano e minano i valori fondamentali e i diritti umani.

Nell’idea di democrazia sovranazionale, di un’Europa che aspiri davvero ad essere ciò, diventa centrale l’educazione come veicolo di conoscenza, di stili cognitivi aperti, che si arricchiscono nell’incontro e nel confronto di punti di vista differenti. Cade, così, ogni pretesa fondazionista che pur è una costante nella costruzione ideologica europea, ravvisabile in quell’ossessione al contenimento di quanto “va oltre”, appunto eccede, del “troppo” nella misura del tutto ordinato, variamente descritto nelle riflessioni da Rémi Brague a François Waquet, da Remo Bodei a Salvatore Settis. Si affievoliscono di ragione i tentativi, anche di alto respiro, di “nazionalizzare il sapere e la scuola”, ricordando in particolare Giovanni Gentile, che nei fatti hanno tanto discriminato, diviso, selezionato, escluso.

Lungo la strada della ricca tradizione di *Humanitas* e *Civitas* e della parallela via dei loro tradimenti e travisamenti, si costruiscono i contributi di questo volumetto, nel quale la penna di nove studiosi (G. Bonetta, E. Isidori, A. Nuzzaci, M. Zedda, M. Petrini, F. Paone, R. Brandolini, R. Indelicato) di sei università italiane (Catania, Roma Foro Italico, L’Aquila, Cagliari, Chieti-Pescara, Bari),

variamente coinvolti nelle attività del Master in “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali” attivato nell’a.a. 2016-2017 presso dell’Università “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara, si muove all’interno della cornice tracciata da Gaetano Bonetta nel *Prologo*. Allo stesso tempo le medesime riflessioni sui “Temi” e “Problemi” del volume arricchiscono e si arricchiscono in dialogo con i contributi del libro *Intercultura e scuola: scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (FrancoAngeli, 2019, *open access*), curato dai colleghi Alessandro Vaccarelli e Silvia Nanni dell’Università dell’Aquila, con i quali ha preso corpo, insieme alla collaborazione stretta nella gestione dei Master nelle due rispettive università abruzzesi, il progetto di ricerca-azione inerente al Programma Nazionale FAMI (Fondo Asilo Migrazione Interazione – Ministero dell’Interno) che ha visto il coinvolgimento dell’Ufficio Scolastico Regionale d’Abruzzo, di scuole, di dirigenti scolastici e di docenti dei tre cicli di istruzione.

A tutti loro va il ringraziamento più sincero per aver reso possibile il confronto fra due regioni dello stesso mondo, la scuola e l’università, in uno spirito di arricchimento reciproco.

Prefazione

di Alessandro Vaccarelli

Si fa presto, spesso, a dire “intercultura”. È la profondità teorica di questo concetto che ci consente di trattarlo effettivamente come la grande sfida, la scommessa, della pedagogia del III Millennio. Altrimenti sarebbe solo moda, passeggera e momentanea, di quelle mode che la scuola conosce fin troppo bene, quando si perde dentro nomenclature, tecnicismi, procedure, che rischiano di rendere particolarmente “amministrata” (per usare un aggettivo caro a Horkheimer) la relazione educativa e di conferirle un respiro tanto breve quanto povero di visione intellettuale.

Sotto questo punto di vista, il libro che andiamo a leggere si apre proprio investendo, da un lato, nella definizione di un contesto, di uno scenario, di un mondo prospettico (tra passato, presente e futuro) fatto di parole, valori, concetti entro cui articolare e dare senso ai fini che oggi muovono la pedagogia e l’educazione interculturale; proponendo, dall’altro lato, un dimensionamento epistemologico e teorico di un discorso che rischia di rimanere troppo in superficie se non se ne ricercano i presupposti di metodo e di merito, le profondità concettuali, gli ancoraggi e i necessari (e consapevoli) dis-ancoraggi che aprono la via alla decolonizzazione delle menti, dei saperi, delle educazioni.

Il *Prologo* di Gaetano Bonetta in questa direzione ha il pregio di caricare di *visione* l’idea di intercultura e di farlo attraverso un *gioco di apparenze* che rende accattivante la lettura e, soprattutto, sagace l’argomentazione: ritornare al passato politico – in un momento in cui, peraltro, circola subdolamente l’idea che la Storia sia finita – è operazione, pedagogica e intellettuale, carica di futuro: perché pensare il futuro significa effettivamente muoversi dentro quell’osatura della pedagogia che sottolinea il suo essere (deweianamente) scienza sempre tesa alla trasformazione, e significa anche *ri-tornare*, senza mai stancarsi di farlo, a quel passato storico (e politico) dentro cui scavare, alla ricerca dei *fatti* o delle *parole* che hanno orientato e guidato certe *weltanschauung*, certi linguaggi, quello che eravamo e, dunque, anche, sotto certe tracce e sotto

certi nascondimenti, *quello che* in certa misura siamo o possiamo ancora *essere capaci di essere*.

Un'operazione, quella di Bonetta, che ci restituisce, dal passato politico, le riformulazioni dei nazionalismi, dei razzismi, sotto le nuove spoglie dei sovranismi, dei populismi, dell'antieuropeismo; riformulazioni che, facendosi emergenza sociale, non possono che trasformarsi anche in "materiali" che la pedagogia deve saper analizzare criticamente, decostruire, porre al centro del suo lavoro di definizione continua, ancora una volta, dei fini e dei mezzi dell'agire educativo. Nessun passato, in questo senso, è mai "concluso", nella misura in cui continuano a vivere, sotto le ceneri, costruzioni culturali e concettuali che, di là dall'essere definitivamente spente, sotto certe condizioni e grazie a certe spinte, continuano a nutrire il *sentire comune* o, peggio, diventano argomenti o strumenti ideologici, continuando a lavorare nelle mentalità, nelle pratiche sociali, nei linguaggi, negli orientamenti "cognitivi".

Il contributo di Elsa M. Bruni riparte in qualche modo dalle inquietudini che il saggio di Bonetta lancia con sincero e onesto realismo e senza falsi ottimismo. Si parte infatti dal tema husserliano del rinnovamento del "tormentato presente" che segna oggi l'idea di Europa e, dunque, dalla questione dell'esigenza di un rinnovamento educativo, di una nuova *paideia* che possa fare da *pendant* all'ormai necessario (e inevitabile?) "cambiamento di stile di vita, di pensiero, di conoscenza, di formazione, di ricerca" (p. 14). Bruni non solo pone il problema da un punto di vista axiologico, perché è l'intercultura stessa a porsi, prima ancora di definire i suoi fini e i suoi valori, come *imperativo categorico* (e dunque come valore, tensione, fine irrinunciabile per tutto ciò che riguarda l'educativo), ma analizza lucidamente anche le prospettive chiave entro cui il *discorso* pedagogico-interculturale assume significato, si svolge e si fa "fenomeno": le pratiche sociali, educative e didattiche, lo stile cognitivo quale risultato di un lavoro profondo in cui cultura e *paideia* (tra nuovo e vecchio, e tra giochi di decostruzione e ricostruzione) possono e devono continuamente confrontarsi. È proprio qui che possiamo individuare forse, nella sua complessità, la caratterizzazione più forte del contributo di Elsa M. Bruni: è il suo taglio epistemologico, il suo porsi a monte, il capire il *come* prima ancora che il *che cosa*, a rendere interessante l'analisi, se è vero che l'*intercultura* viene di fatto assunta, con argomentazioni sottili e convincenti, come "un dispositivo riflessivo della stessa pedagogia", ma anche come un nuovo modo per guardare, da *lontano*, come ci ha insegnato a fare Lévi-Strauss in riferimento alle culture *altre*, le basi della nostra stessa cultura.

Troviamo poi che questa indagine che rimanda ai contesti storici e sociali, agli oggetti di studio, ai modi di conoscere ed essere conoscenza specifica, ai modi di intervenire, si arricchisce anche di altre prospettive. Nel contributo

di Zedda – tra letteratura e pedagogia – si cerca di sondare, con gli sguardi di Giacomo Leopardi, dentro l'identità e la condizione umana, facendo emergere, ancora una volta nel volume, l'inquietudine che solo l'alta letteratura sa farci in qualche modo digerire, e che ci resta impressa, senza trasformarsi in apatia o rassegnazione, come punto di partenza per tanti percorsi umani e umanizzanti (e quindi pedagogici), anche quando tutto ci sembra andare in direzione opposta e contraria alla nostra.

Sarà che: *mala tempora currunt, sed peiora parantur*. Il gramsciano *pessimismo del pensiero* (a fronte di un mondo che sembra rinnegare ciò che davamo ormai per scontato, ad esempio in tema di basilari diritti umani) trova nel pedagogico e nell'educativo, come risposta – forse resistenziale, forse lungimirante – l'*ottimismo della volontà*, il *fare* nutrito di teoria, di tensione intellettuale, di consapevolezza, di orchestrazioni di *esperienze* deweianamente intese. Zedda, nell'offrire quest'analisi, offre anche, come sottotesto, implicitamente, un interessante spunto a tutti quei docenti che sapranno cogliere il valore intrinsecamente interculturale della letteratura (anche in assenza di Autori di altri contesti o di altre lingue), leggere i classici sotto punti di vista nuovi e fecondi, allineati con i bisogni e le sensibilità di quel cittadino terrestre e planetario (e qui il riferimento a Morin si fa obbligo) che intendiamo formare.

Teoria, epistemologia, ma anche metodologia. Interviene su questo Antonella Nuzzaci, da una prospettiva che assume il tema delle pratiche (di progettazione didattica e valutazione) al di fuori di tecnicismi dal fiato corto e poveri di prospettiva. Dal sostrato di complessità che accompagna il testo (laddove i temi della competenza, della sensibilità interculturale, dell'equità fanno da sfondo ad ogni altra considerazione) emergono con decisione anche i legami tra scelte (didattiche e valutative) ed esiti della formazione e dell'inclusione, se è vero che lingue e culture rappresentano fattori che vanno tenuti nella massima considerazione in sede di progettazione dei curricula e di valutazione dei risultati. Il contributo di Nuzzaci è apertamente un invito a pensare che fare intercultura significhi anche (e molto) preoccuparsi dell'uguaglianza dei risultati, della riuscita, del carattere emancipativo della scuola e dell'educazione. Un contributo teoricamente consapevole e ben fondato, che ci porta a pensare e ripensare l'aggettivo "interculturale", trasformandolo nel participio passato di un verbo (il neologismo "interculturalizzare"), la cui presenza non è ancora ufficializzata nei dizionari, ma inizia a circolare timidamente tra gli addetti ai lavori: si va, dunque, verso una didattica "interculturalizzata", quando si riconosce l'ineluttabilità della generalizzazione dell'approccio interculturale, poiché (e quando) esso diventa tema e motivo di sfondo, principio metodologico, fine e mezzo della pedagogia, della didattica, dell'educazione (anche quelle senza aggettivi) dei nostri tempi.

Si apre così la questione degli approcci, delle linee di azione, degli esempi che riguardano la scuola e i processi educativi “in vivo”.

Emanuele Isidori presenta, come strategia per l’educazione interculturale in Europa, il Culturally Responsive Teaching (CRT), un modello globale e olistico di insegnamento, ma anche una pedagogia che attraversa le discipline e le culture per coinvolgere i nostri alunni rispettando la loro integrità e dignità culturale. Anche in questo caso, come non sottolineare la sottigliezza epistemologica: si evince chiaramente che non si dà intercultura senza che si passi attraverso i saperi e che non si dà intercultura senza interdisciplinarietà (e transcultura senza transdisciplinarietà). Saperi, ma anche interazione educativa, *problem solving*, motivazione.

Alla proposta che Isidori ci mutua dalla più innovativa e aggiornata ricerca internazionale in campo pedagogico e didattico, seguono i contributi più “giovani”, tutti al femminile, che ci restituiscono lo sguardo di studiose di problemi interculturali, declinandoli su diverse linee che danno ulteriore respiro al testo, aprendo ancora di più la visuale sulle pratiche (sempre molto ben informate dalla teoria), sulle attività, sui percorsi educativi. Di sport come declinazione della relazionalità umana ci parla Martina Petrini, mentre delle questioni su plurilinguismo e diritti linguistici a scuola si occupa Fiorella Paone. Regina Brandolini ci spiega come caricare di significati interculturali l’insegnamento dell’economia, mentre Rosa Indelicato ripropone, in una versione attualizzata, il tema dell’educazione alla pace.

Nel tempo storico che viviamo, di fronte a tumulti che non vogliamo spesso vedere, a una quotidianità sempre più caratterizzata dai linguaggi dell’indifferenza o dell’ostilità, nonché di fronte ai disinvestimenti su certi temi che rischiano di diventare un fatto politico e collettivo, sembrerebbe che l’idea di intercultura rischi di entrare in declino. Eppure, la pedagogia e l’educazione continuano a muoversi, a costruire idee, tasselli, azioni. E ogni buon libro di intercultura che nasce (così come ogni buon progetto o buona ricerca) ci fa capire che l’intercultura non è di fatto in declino, tanto sono forti l’impegno e la determinazione di chi la coltiva.

Prologo: ritorno al passato politico

di Gaetano Bonetta

Nella seconda metà del Novecento, l'avvento del cognitivismo e l'affermazione delle teorie psicologiche dell'apprendimento, nuovo canone pedagogico dominante, sembravano aver fatto scomparire la valenza politica dell'educazione. A determinare ciò, un evento e un fenomeno. Prima, la "vittoria" del cognitivismo di Jerome Bruner sull'attivismo "massificato" e democraticistico degli epigoni deweyani sancita nel 1959 a Woods Hole negli Stati Uniti. Dopo, il trionfo alternativo e democratico della socializzazione scolastica sessantottina che si registrò in Europa. Così, è parso a tutti che la dimensione politica dell'educazione fosse declinante e destinata a defungere a favore del primato psico-culturale della gestione pedagogica nei sistemici processi formativi delle istituzioni scolastiche. Di conseguenza, a partire dagli anni Ottanta, culturalismo e conoscenza divennero le parole chiave del discorso pedagogico: esse ispirarono e caratterizzarono ogni congegno pedagogico.

Tutto ciò sembrò segnare la fine di uno dei fenomeni rivoluzionari principali che hanno caratterizzato l'ultima civiltà occidentale: l'universalizzazione sociale della scuola. L'esaurimento di tale fenomeno lo si fece coincidere con la fine della stagione politica dell'educazione e dell'istruzione scolastica che si era inaugurata qualche secolo prima. Parve che fosse arrivato al capolinea la motricità politica del fenomeno principale della civilizzazione europea, fatto dall'imprescindibile alfabetizzazione e dalla socializzazione interclassista delle masse popolari attraverso la scuola. Apparve chiaro che si fosse determinato l'esaurimento della funzione politica dell'educazione scolastica occidentale. La scuola che sembrò morire è quella unica e originaria che nacque con l'avvento della società politicamente liberale, culturalmente borghese ed economicamente capitalistica. La scuola che all'interno della *weltanschauung* di quella società si dette i propri elementi istitutivi e costitutivi, *in primis* la sua natura pubblica e universalistica e la sua funzione, althusserianamente, di apparato ideologico di stato volto alla formazione del consenso etico e politico delle masse popola-

ri. Scomparve, si disse, la scuola con cui si realizzarono i processi rivoluzionari e bellici che avevano portato nell'Ottocento e nel Novecento all'edificazione e al trionfo delle Nazioni, attraverso una oculata socializzazione scolastica fortemente ideologizzata.

Costatatone il decesso politico, la sua dismissione politica, la scuola è diventata in tal modo il luogo ove attraverso la costruzione e la creazione della conoscenza, cioè attraverso la pratica empirica della ricerca cognitivista, si è pensato di avviare una nuova umanizzazione nel mondo della globalità, in quel mondo destinato a non avere più confini. Educare, istruire, formare alla produzione di cultura divenne la parola d'ordine per affermare una nuova visione del mondo e dell'umanità. Nell'abbattimento di ogni steccato antropologico, etnico, religioso, politico, scientifico e culturale si è trovata la fiducia giusta per realizzare un'educazione planetaria volta a diffondere e radicare come elemento strutturale della comunità mondiale una rinnovata secolarizzazione e un pregnante neo-umanesimo. Ciò si motivava in due grandi ragioni sinergiche e inscindibili. Da un lato, nella necessità eticamente condivisa di elevare la dimensione esistenziale dei rapporti umani e delle comunità in tutto il nostro globo; dall'altro lato, di gestire e caratterizzare in chiave umanistica l'informatizzazione e la digitalizzazione, in maniera tale che l'universo cibernetico con la sua attrattività non venisse a sdoppiare, dissociare e schizofrenizzare la dimensione e la coscienza umana.

L'era della depoliticizzazione politica dell'educazione scolastica è durata, però, molto poco. Infatti, dopo la caduta dei muri di mattoni e di cemento, una volta divelti i cavalli di Frisia e i fili spinati, ecco sorgere i muri delle parole. Quando è sembrato che la società occidentale avesse elaborato una nuova concettualizzazione del confine, che nella coscienza planetaria il *limes* fosse diventato *limen*, quasi a scorno delle colorate e utopiche speranze di umanizzazione, per oscuro sortilegio ecco nascere e crescere portentose muraglie costruite e solidificate soltanto con idee, concetti, principi, valori, credenze, norme che, paradossalmente, sono antitetici e antagonistici all'inerzia progressiva emancipatrice e liberatrice della condizione umana.

All'indomani del 1989, del luminoso 9 novembre di quell'anno berlinese, nessuno mai avrebbe pensato di poter assistere, così come siamo stati costretti a fare, ad una tale e repentina restaurazione di fattori divisivi delle comunità politiche europee e poi di quelle di area generalmente occidentale, e fra queste e le tante altre che si sono affacciate all'interazione paritetica fra le civiltà. Che beffa! E, paradosso dei paradossi, tutto ciò a partire dall'allargamento e dalla costituzione progressiva dell'Unione Europea, dalla moneta unica e dalla progettualità finanziaria che hanno diffuso la convinzione che l'uropeizzazione delle economie nazionali potesse portare alla realizzazione dell'idea di Europa, alla Nazione europea.

La fine della Guerra Fredda, oltretutto, era stata seguita da un intenso germoglio di iniziative prima culturali e poi istituzionali che hanno visto decine e decine di nazioni impegnate nell'elaborazione progressiva di nuove e incidenti forme di integrazioni sociali. Addirittura era sembrato che l'utopia di Kant esposta nella celeberrima *Per la pace perpetua* del 1795 fosse ormai dietro l'angolo. Era sembrato di potere finalmente adire il concepimento del diritto umano fuori da ogni impianto giusnaturalistico e illuministico. In particolare, di elaborare teoricamente e applicare nella prassi il diritto umano universale che trascendesse quello nazionale, e ancor più quello economico, sociale, etnologico, antropologico legato alle comunità nazionali. La de-nazionalizzazione giuridica in tal senso aveva trovato nuovo vigore con la *Dichiarazione universale sui diritti umani* del 1948, redatta e approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, ove si fissavano le forme di relazioni legali fra cittadini e Stati, fra cosmopolitismo e nazionalità. Qui prende realmente corpo quel progressivo processo di internazionalizzazione dei diritti umani positivi che secondo molti è stato il frutto di una miracolosa opera di confronto, di mediazione e di sintesi di diverse, e a volte contrastanti, concezioni dell'uomo. Tale estensione dei diritti, già nelle premesse, e poi in particolare all'articolo 26, proclama l'istruzione di base obbligatoria e universale, nonché gratuita, e affida all'educazione, attraverso gli insegnamenti scolastici, il compito di diffondere una nuova cultura dei diritti umani. In tal modo l'educazione perde la sua aggiuntiva funzione politica di distribuzione del potere culturale e diviene patrimonio consustanziato alla natura umana e ai suoi processi di universale socializzazione culturale. Così, la questione dei diritti umani e della loro universalizzazione assume una forte e dominante valenza culturale.

In tale versante, il tanto auspicato universalismo mostra subito la corda e diviene quasi una "gabbia" culturale. Infatti, lo *statement* della comunità internazionale è tutto d'ispirazione occidentale, per cui universalismo è *pendant* di occidentalismo, vale a dire della storia culturale europea e atlantica, fatta sovente di liberalismo etnocentrico e di apparati giuridici più di stampo contrattualistico che etico, empatico e solidaristico. È all'interno di esso che, quindi, prendono corpo una riflessione e una elaborazione politica che tendono a conciliare l'universalismo con le diversità, le specificità e le particolarità antropologiche ed etnologiche. In tale direzione, in una prospettiva trans-culturalista, fuori dalla neutralità, dalla oggettivazione cognitiva, dall'etnocentrismo e dalla autoreferenzialità tipici della civiltà occidentale, si muove una nuova dinamica interculturale. Si afferma quel pluralismo culturale che, in una dimensione comunitaria universale di uomini eguali, all'interno del meticciamiento di uomini con eguali diritti, di ogni particolarismo vuole utilizzare la sua traducibilità e fruibilità sociale lontano dal suo contesto originario, giacché ogni nuova

realtà che si trasforma è sempre e comunque data e caratterizzata da uomini eguali. Simile impegno vuole che la trans-culturalità dei diritti umani divenga l'unico e fertile *humus* ove sia possibile generare le nuove identità che muovono e caratterizzano la condizione umana all'interno delle organiche società contemporanee.

Alla luce delle grandi trasformazioni economiche e sociali che si sono verificate nell'ultimo scorcio del Novecento nei paesi arabi e nel continente asiatico, dei grandi fenomeni demografici innescati dalla globalizzazione, i consessi politici internazionali hanno dettato una imprescindibile strategia di cura dell'integrazione come la forma più alta ed efficace di valorizzazione dell'umanità. L'integrazione diviene quindi l'orizzonte a cui guardare e in cui operare nella prospettiva della umanizzazione. È l'utopia della globalizzazione. Purtroppo essa si arresta e diventa subito altra cosa rispetto alle aspirazioni originarie. Diviene un fenomeno di gestione politica delle società che avevano governato i domini coloniali e che ora con spirito post-colonialistico hanno preso a curare l'integrazione, l'adattamento, l'assimilazione di masse di stranieri che arrivano per povertà o che scappano dai loro paesi per i più svariati motivi. Per scelte politiche o per necessità, vicissitudini, lacune, scarsità di mezzi, incompetenze o altro, l'integrazione diviene soltanto una forma di accoglienza umanitaria che non ha un seguito e uno sviluppo strategico. Il destino sociale degli immigrati è affidato al caso, all'attività del terzo settore, delle associazioni umanitarie, degli enti religiosi e di tanti altri soggetti sociali di natura privata. Non è assolutamente un fenomeno inclusivo. L'integrazione non è pensata come un "fatto sociale totale" che coinvolge la complessa natura umana, la totale dimensione esistenziale degli individui. Prende le mosse e spesso riproduce e ossifica i ruoli sociali tipici degli autoctoni e degli alloctoni, degli immigrati, replicando la subalternità di quest'ultimi. In poche parole, diviene esclusivamente una forma di inserimento che si caratterizza per un cumulo di fattori incontrollabili difficilmente catalogabili.

A voler tentare alcune generalizzazioni, i fenomeni integrativi più diffusi sono stati quelli assimilazionista, pluralista e precarizionista. Il primo si è affermato in Francia, dove l'integrato ha acquisito progressivamente le forme e i requisiti della cittadinanza francese a patto di osservarne le regole condivise sia nella sfera pubblica che privata. Il secondo, quello inglese o multiculturalista, in un contesto spiccatamente liberale e nel solco della tradizione imperiale britannica, ha visto lo Stato farsi promotore di mediazioni fra gruppi sociali ed etnici che, autonomi, fra di loro hanno rapporti contrattualistici di natura sociale, economica e culturale. Ruolo che il 10 di Downing Street ha vivamente trascurato verso gruppi di individui senza storie coloniali alle spalle a cui ha riservato forme di alta discriminazione e patente razzismo. Il terzo, quello tedesco, da noi

definito precarizionista, in quanto fondato sulla consistente presenza precaria e incerta di manodopera straniera che ha goduto e tuttora gode comunque di una certa stabilità istituzionale e che è stato un fattore decisivo per lo sviluppo della potenza economica tedesca.

In Italia non c'è stata una evidente uniformità nei processi d'integrazione sociale dei tanti soggetti di diversa estrazione geoculturale ed etnica che sono approdati nel nostro paese negli ultimi decenni. Lo Stato solo nel 2009, con il "Piano nazionale per l'integrazione nella sicurezza" è riuscito a dare forme standard di procedure integrative che comunque, secondo molti, richiamano l'assimilazionismo di stampo francese.

Fenomeni d'integrazione, quelli a cui abbiamo accennato, che avrebbero dovuto molto curvarsi verso una nuova socializzazione e quindi svolgersi su un nuovo terreno culturale e scolastico, in particolare. E proprio la socializzazione culturale a totale configurazione interculturale, strutturalmente inclusiva, avrebbe dovuto essere il sale della nuova globalizzazione edificata su uno spiccato neo-umanesimo.

Di tale prospettiva, a tracciarne le trame e i sentieri è stata più di tante altre iniziative e svariati eventi la *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali* redatta a cura dell'UNESCO, sottoscritta da 92 governi e da 25 organizzazioni internazionali, e condivisa da una miriade di enti e soggetti mondiali che operano nel campo dell'educazione e dell'inclusione sociale. Con la *Dichiarazione* del giugno '94, da parte dei firmatari si riafferma l'inderogabile impegno politico e istituzionale "a favore dell'educazione per tutti indistintamente", nella consapevolezza che sia necessario ed urgente garantire l'educazione nel sistema educativo normale dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno "bisogni educativi speciali". In tal senso, ogni scuola dovrà diventare una scuola d'integrazione che come tale dovrà costituire "il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminanti, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società d'integrazione", raggiungendo così l'obiettivo di un'educazione che accresca il profitto di tutti e il rendimento complessivo del sistema scolastico.

È nella coscienza civile di tutti i paesi firmatari e di tutte le organizzazioni internazionali partecipanti la indiscussa priorità da assegnare nelle politiche e nei bilanci nazionali al miglioramento dei sistemi educativi, da adattare ora alle nuove finalità, cioè all'accoglienza "di tutti i bambini indipendentemente dalle differenze e o difficoltà individuali". È questo l'obiettivo principale della nuova società educante. Questa sarà il luogo non solo dell'educazione inclusiva, ma anche l'epicentro sperimentale di elaborazione, promozione e socializzazione dei comportamenti e delle forme sociali della civiltà planetaria che accoglie,

che non discrimina, non emargina e che valorizza tutte le soggettività umane indipendentemente dalle diversità antropologiche, etniche, religiose, sociali, cognitive, economiche di cui sono caratterizzate.

Il dettato politico, culturale ed educativo della *Dichiarazione* di Salamanca, è recepito ovviamente anche nel nostro paese, ove tocca un punto elevato quando nel 2007 viene pubblicato il documento ministeriale che riguarda *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. È questo un testo che nella strategica prospettiva interculturalista individua la *via educativa* alla civilizzazione del Terzo Millennio. Esso crea e propone un modello istituzionale di educazione interculturale attraverso principi e linee di azione empirica per una scuola realmente inclusiva. Tale progettualità muove da una dimensione pedagogica di tipo interazionista ove la medesima educazione è destinata agli autoctoni e agli stranieri. Entrambi i contingenti di alunni, meglio, le due “scolaresche” saranno egualmente protagonisti dei contesti di apprendimento. Qui gli esiti educativi positivi saranno quelli di creare soggetti nuovi e diversificati, rispetto ai modelli autoctoni e a quelli alloctoni, per formare soggettività che si trasforma individualmente attraverso gli stessi percorsi e le stesse metodologie didattiche e cognitive. È questa una integrazione educativa che si fonda sulla possibilità di far emergere ed esprimere un Sé nuovo e diverso che si vuole proteggere e valorizzare. Abbandonata ogni forma di etnocentrismo, ma espressa con forza la propria identità, la via migliore per la crescita di ogni educando è quella che lo stesso possa trasformarsi evolvendo nel rapporto con l’alterità. La trasformazione umana, che non replica mai la medesima umanità, è il laboratorio dell’innovazione esistenziale ove si formano e caratterizzano antropologicamente le nuove generazioni, i nuovi nativi.

Di qui una progettualità pedagogica che si muove attraverso griglie pedagogiche che da un punto di vista epistemologico rappresentano la dimensione basilica dove prenderà a svolgersi la trama educativa interculturale per la realizzazione dell’integrazione nel contesto scolastico. Tutti gli inserimenti scolastici saranno all’insegna delle pari opportunità e dell’interazioni fra pari nelle dinamiche del cooperativismo didattico. La trama egualitaria non potrà consentire alcuna discriminazione, la competitività non potrà sviluppare privilegi, la cura del Sé accrescerà e valorizzerà l’attività cognitiva, l’autostima e la motivazione a potenziare l’apprendimento. Infine, la vocazione progressiva renderà aperta l’attività scolastica all’aggregazione e alla partecipazione sociale per fare in modo che tutti possano “abitare” il proprio territorio. Il luogo scolastico sarà la casa della L2, la quale, oltre a decodificare e a proporre una soggettività interattiva, sarà il modo migliore per rispondere ad una gamma varia di bisogni cognitivi e comunicativi, in specie di quelli legati alla propria *identità*, alla lingua d’origine e ai riferimenti antropologici e culturali della propria storia personale.

Con questi orizzonti operativi sempre più condivisi e sollecitati dalle scienze pedagogiche e sociali sembra possa aprirsi ed essere intensamente vissuta una *koinè* educativa in cui l'interculturalità sia mezzo e fine della trasformazione umana che viene imposta dalla progressiva inerzia della realtà oggettiva e dai macro-fenomeni planetari. E questo, che diviene un processo culturale di vaste dimensioni, fatto di parecchie argomentazioni e di vaste condivisioni geoculturali, si fonda sulla riconosciuta obsolescenza concettuale, antropologica e politica, della razza e del razzismo. In breve, la razza viene considerata un congegno ideologico fondato su una falsificazione, su una colossale bugia, giacché non esistono nella realtà elementi genetici né diversità e confini biologici che possano far pensare e legittimare l'esistenza di più razze. La razza umana è una sola e soltanto una.

Sull'inesistenza delle razze va consolidandosi e arricchendosi un discorso pedagogico che va dall'educazione alla cittadinanza fino alla formulazione di una "nuova paideia" progressiva, così a sua volta edificata sul paradigma ermeneutico ispiratore di quella ricerca educativa che euristicamente stimolata deve condurre a nuovi e inediti itinerari formativi. Finalità dell'educazione alla cittadinanza sono la totale democratizzazione, la creazione e la crescita culturale, la valorizzazione della reciprocità umana. La scuola sembra voler diventare un laboratorio di antropologia culturale, dove si elaborano e prendono corpo nuovi modelli comportamentali. In tal modo, l'educazione alla cittadinanza finisce di esprimere una pedagogia formale e convenzionale, un insieme teorico eteronomo, e professa di volersi fare pratica attiva autenticamente democratica, partecipante e partecipata che si articola sul rifiuto netto di ogni discriminazione e di qualsiasi differenza che possano classificare e "distinguere" una umanità dall'altra. Sano luogo comune diventa la cognizione empiricamente sperimentata che ogni forma di male mette radici, si diffonde e si eticizza quando un uomo comincia a pensare di essere migliore di un altro.

L'educazione alla cittadinanza non è solo un percorso pedagogico. È una complessa, vasta e coinvolgente prassi sociale trasversale e tendenzialmente universale che tende a creare una rinnovata realtà di fondo, un macro-processo culturale che deve essere il motore della storia umana contemporanea, il motore dell'integrazione. In tale prospettiva, parola d'ordine diviene promuovere con progettazioni coerenti la programmazione e realizzazione di percorsi di accoglienza, di cooperazione, d'incontro, di confronto che siano universalmente inclusivi, e che lo siano di più e in specie per i soggetti più deboli e discriminati, per i tanti Bisogni Educativi Speciali e per i tanti Disturbi Specifici dell'Apprendimento, patenti e latenti, che popolano non solo il mondo, ma le nostre città, le nostre famiglie, che abitano i "tanti non luoghi" e i tanti territori dell'esclusione.

Mentre le *intelligenzie* pedagogiche infoltivano e accrescevano le ipotesi pedagogiche interculturali, vistosi fenomeni culturali e politici andavano a determinarsi contro le ipotesi integrazioniste. La crisi sociale ed economica più lunga dell'era contemporanea, con le sue conseguenze politiche, ha determinato uno stato d'impotenza e di angoscia sociale che alla fine ha condotto agli inizi del Terzo Millennio alla formazione di uno spirito sociale reazionario e restauratore, a quella voglia di passato che Baumann ha definito la retrotopia, nuovo mito ideologico dei nostri giorni.

La necessità di cambiamento radicale che si richiede alle società occidentali, o di area europea, trova le popolazioni assolutamente impreparate da un punto di vista psicologico e culturale ad affrontare un mutamento estremo che sia realmente incisivo. Senza risorse economiche si esaurisce pure la creatività sociale ed economica per sopperire alla obsolescenza e alla fine dell'antico lavoro. Crescono l'incertezza e l'insicurezza, che sfociano in ansia ed angoscia sociale. L'individuo comincia a non reggere più il rapporto con la società che schiaccia, annulla e nega la soggettività, che infine esclude. Parallelamente lievita la nostalgia sociale, si fa avanti il bisogno di ritornare al passato, esplose l'anelito racchiuso nel "si stava meglio quando si stava peggio".

Come si ricorderà, il Novecento fu inaugurato dal futurismo, dall'utopia futurista e si è chiuso con una intensa voglia di passato, di nostalgia per i tempi trascorsi. Così come succede in tutte le crisi e le trasformazioni sociali, la tenuta psichica degli individui non regge il peso del necessario adeguamento sociale alla nuova imprevedibile realtà. Per la struttura identitaria, antropologica, valoriale e psicologica, economica e culturale, risulta particolarmente difficoltoso, spesso impossibile, conformarsi alle nuove realtà. Crollano i sogni che erano stati alimentati dal *boom* economico e dagli anni Sessanta. La mancanza di un ordine tradizionale, degli equilibri sociali rassicuranti, genera insicurezza e tensione ansiogena. Il cambiamento sociale sempre più repentino è poco controllabile, orientabile e governabile. Frammentazione e disordine prendono il sopravvento in vasti settori della società. Il futuro non dà segnali tranquillizzanti: oltretutto sembra non esserci. E quello che si lascia intravedere è solo imprevedibile, casuale, inaffidabile, sconvolgente, ingestibile. L'unico futuro che prende piede nelle aspirazioni di molte fasce sociali è il passato che ancora non è morto. In tal modo, si afferma una sorprendente ed estesa epidemia nostalgica. Si rimpiange il tempo che fu.

Il sistema formativo non aiuta affatto. La scuola non offre futuro né sentimenti che arrechino serenità e fiducia per il domani. I discorsi pedagogici e la progettualità inclusiva operano in dimensioni dissociate. In particolare in Italia. Qui, da un lato, vivono in una scuola che si fa sempre più auto-referenziale e tende a riprodursi come istituzione, senza grande preoccupazione di adeguare

l'offerta educativa ai bisogni educativi. Da un altro, vivono fra operatori e formatori che assolutamente non percepiscono la realtà educativa e i fabbisogni delle nuove scolaresche fatte di una infanzia e di una adolescenza assolutamente invisibili e "sconosciute".

In questo panorama, a scardinare i piani d'integrazione sociale contemplati nell'educazione planetaria, che ambisce a civilizzare la globalizzazione, intervengono fattori non immediatamente educativi. Fenomeni politici, economici, bellici, ideologici, religiosi, demografici mettono il mondo sottosopra. Il soqquadro è tale che migliaia e migliaia di uomini donne e bambini dei Sud del mondo prendono ad emigrare verso i paesi più ricchi. L'imprevedibilità e la consistenza di tale fenomeno migratorio sconvolge ancor di più i già deboli equilibri socio-economici delle società europee. Accresce l'angoscia sociale e genera una paura che coinvolge e aggrega le "sperdute" masse popolari dando senso di appartenenza e di protezione sociale alle solitudini individuali, orfane tra l'altro di ogni *welfare state*. La paura dello "straniero" diventa un sentimento sociale e uno spirito politico. Lo straniero perde l'antica e fascinosa ambiguità e diventa l'essere perturbatore, il nemico per antonomasia venuto illegittimamente in una "patria" che non gli appartiene. I paesi del Vecchio continente, prede della precarietà e dell'impotenza, di tutta risposta, sono attraversati così da rigurgiti reazionari i cui riflessi si scagliano anche contro le politiche educative che subiscono un netto arretramento, anche qui, un anelito del passato scolastico ed educativo.

A scatenare tale vistosa inversione di tendenza reazionaria, quindi, è intervenuto il fattore I, l'Immigrazione extracomunitaria. Questo, da un lato, ha fatto riemergere pian pianino una antica sedimentazione etnologica e ideologica delle comunità politiche europee intorno alla concezione dell'uomo. Dall'altro, sempre lentamente e silenziosamente ha elaborato nuovi paradigmi antropologici attraverso una rappresentazione neo-positivistica delle diversità umane, prevalentemente di quelle socio-culturali e religiose, a cui spesso si sono accompagnate anche quelle poche, infauste e a-scientifiche di tipo neuro-biologico che hanno riproposto concezioni ottocentesche delle diversità umane. Risultato scontato è stato quello di far rifiorire concezioni razziali che, sopite qualche tempo prima, finiscono con il diventare elementi che aiutano a trovare le coordinate politiche per la difesa dalla crisi e per il suo superamento. Addirittura forniscono i dati per la costituzione e l'utilizzazione di una nuova bussola politica.

E questa ha il suo magnete ideale e geo-culturale in un *corpus* di idee politiche che riformulano e attualizzano il populismo e il sovranismo per farne una teoria della moderna "restaurazione" del Terzo millennio che, così come quella di due secoli prima, si fonda su più aggiornati principi di legittimità antropologica e giuridica.

Così, l'Unione Europea fatica a decollare, è ferma allo *status* di comunità economica, non riesce a darsi una soggettività politica, non riflette nella gestione del potere e al proprio interno la forza degli stati nazionali. Come se non bastasse, l'adozione della moneta unica, l'euro, ha spesso contratto lo sviluppo dei paesi membri. Così malmessa l'UE non riesce ad organizzare l'accoglienza in modo equo e razionale di centinaia di migliaia di immigrati. Su di essa soffia in maniera sempre più vigorosa un vento prima conservatore e poi reazionario. Un'ondata di malcontento popolare si abbatte sulla nascente Europa. Gli umori politici si trasformano in movimento politico consistente, benché non organizzato, volto a smantellare il progetto europeo che prese avvio con il trattato di Roma del 1957, su promozione dei primi ministri di Germania Ovest, Francia e Italia, cioè di Konrad H.J. Adenauer, Robert Schuman e Alcide De Gasperi, tutt'e tre, val la pena ricordarlo, di professione religiosa cristiana e cattolica. In quell'anno, la Comunità Europea del Carbone, istituita nel 1951, dette vita alla Comunità Economica Europea (CEE), alla cosiddetta Europa a sei con Belgio, Lussemburgo e Paesi Bassi. Come si ricorderà, l'aggregazione politica europea continuò a svilupparsi con il trattato Maastricht del 1992, s'insediò ufficialmente come Unione Europea e raggiunse il numero di 28 paesi membri. Numero questo destinato a diminuire a causa della fuoruscita della Gran Bretagna, decretata dalla volontà popolare attraverso un legittimo referendum nel 2017, e con nuove, probabili e minacciate defezioni.

La Brexit, che secondo i suoi sostenitori ha coinciso con la restituzione della Gran Bretagna ai cittadini britannici, rappresenta invece il punto più alto di un anti-europeismo cresciuto sull'onda di un malcontento popolare sempre più acuto e sempre ad arte fomentato e alimentato soffiando sulla brace dell'angoscia sociale della solitudine e dell'insicurezza economica. Infatti, la Brexit non è la vittoria del popolo, ma è la rivincita del populismo demagogico e ideologico di quelle fasce sociali che per storia e per interessi, dall'alto della loro condizione di presunta superiorità civile, non hanno tollerato che su di loro si esprimessero opinioni e dunque giudizi e condanne. È stata così la vittoria di una Nazione vecchia e ammuffita, nostalgica, contro una Nazione inglese giovane aperta al mondo e all'ascolto sia del nuovo che del suo vecchio e glorioso passato.

Comincia ad apparire un spettro reale nei territori europei: il sovranismo. Un paesaggio democratico che credevamo conquistato per sempre, che pensavamo poter essere la garanzia democratica dei popoli, la garanzia di tutti i cittadini del Vecchio Continente, di tutti, di noi stessi e degli altri, subisce un attacco pesante. Ha resistito e resisterà. Non si può, però, non rilevare che il sovranismo abbia cambiato la geografia emotiva e ridotto l'orizzonte internazionalista, unica ancora di salvezza per sognare un mondo di sviluppo globale e di pace.

Così l'Europa è diventata la madre e la patria della crisi. Dai suoi critici, eufemisticamente euroscettici, è vista come una istituzione innaturale, giacché l'unica istituzione di una comunità umana e sociale, sana, naturale, fisiologica, è la Nazione che non può mai cedere e annullare la sua identità genetica che la vuole sovrana di se stessa e del suo destino. Per cui ecco la rivendicazione sempre più corale di popolazioni socialmente frustrate di riconquistare la sovranità, la sovranità nazionale contro ogni forma di globalizzazione politica e financo di concertazione e di organizzazione di politiche sovranazionali. Quindi opposizione netta ad ogni europeismo politico, che viene "pubblicizzato" dal sovranismo più scalpitante come suprema minaccia all'identità nazionale, come un attentato ai principi della democrazia e della sovranità popolare.

A reggere e dare impalcature etiche e politiche al sovranismo è l'altra faccia della medaglia anti-europeista: il populismo. Parola questa, con una sua teoria politica incorporata, che aspira ad un ideale di democrazia maggioritaria che, quando si fa tale per suprema volontà popolare, può autorizzare moralmente una Nazione ad uscire fuori e trasgredire i confini giuridici del diritto internazionale. Ciò è legittimo perché è sacra la tutela dei diritti e degli interessi dei popoli che sono legati alla tradizione e alla storia nazionale dei gruppi sociali popolari. Il popolo è l'espressione più pura di ogni Nazione: è il solo soggetto che incarna quel "senso comune" che rappresenta la condizione basilica dell'esistenza umana. L'Unione Europea, invece, fatta dagli interessi delle oligarchie finanziarie ed economiche non fa altro che alterare e trascurare, negandoli, proprio quei diritti popolari e quel "senso comune" su cui si fondano le Nazioni che costituiscono l'Unione.

Il populismo così si fa breccia nel dolore e nel terrore della crisi. Si scelgono *leadership* carismatiche, si denunciano strategie cospirative contro la sana e pura morale popolare, si demonizzano gli avversari politici e si va alla ricerca, trovandolo sempre, del capro espiatorio su cui scaricare le responsabilità del malessere sociale e individuale. La sua teoria economica è molto elementare, fatta di *laissez-faire*, di liberismo sfrenato, di de-fiscalizzazione ad oltranza, di esaltazione dell'imprenditorialità e del produttivismo più avanzato. Anche da un punto di vista economico il suo pensiero non è molto sofisticato. Essendo gli uomini diversi per condizioni genetiche e per inalterabili condizioni sociali, economiche e culturali che stigmatizzano invariabilmente ogni identità umana, il populismo rifiuta l'uguaglianza sociale, economicamente e religiosamente concepita, e combatte tutte le forme di egualitarismo; non approva il multiculturalismo e lotta contro ogni attività di tipo interculturale; è qualunquista, è visceralmente attratto dall'antipolitica e abborre il potere, è pregiudizialmente contro le istituzioni e le élites. All'interno del reale mondo "europeo" ha individuato pure il "mostro" sociale, cagione di ogni male, il coprotagonista della

crisi economica e della degenerazione comunitaria e morale in atto: l'immigrato, il "nemico", il "male".

L'immigrato è ciò che non appartiene alla Nazione. Diviene il pericolo numero uno di ogni fenomeno che tende a conservare il passato nazionale. Rappresenta il tentativo di disfacimento della struttura valoriale e politica degli assetti nazionali e nazionalistici, sovranisti e populistici. Diventa la falsificazione del "nuovo" perché la forza del vero nuovo è la conservazione del passato. E il passato è l'universo del particolarismo, dell'individualismo, della *deregulation* e del liberismo sfrenato. È il trumpismo come culto e rito delle gerarchie e quindi della riproduzione delle differenze quale basi portanti della società che deve essere esclusiva e non inclusiva. Solo la società esclusiva seleziona socialmente con "metodi naturali" fra razze, gruppi sociali, etnie, talenti, virtù, competenze, destrezze ecc. La società inclusiva, quella con processi educativi inclusivi, è ritenuta il frullatore devitalizzante delle migliori risorse della Nazione.

A dare una mano a simile *exploit* ideologico e reazionario è stato il fallimento delle politiche culturali e scolastiche dell'Unione Europea. Questa, colpevolmente, ha rinnovato l'uso formativo della storia finalistica, di quella storia a forte impianto storicistico che è la "madre" di ogni storia nazionale, di ogni identità nazionale che genera gli anticorpi contro l'inclusione sociale dell'immigrato, dei diversi e di tutti gli individui investiti da bisogni educativi particolari e straordinari e dalle forme varie di disagio sociale, scolastico e formativo. All'interno di tali strategie anti-integrazioniste, con senso e finalità ancora ideologiche, l'Unione Europea ha favorito con il feticismo della meritocrazia la strutturazione antropologica e psicologica della competitività e quindi l'esaltazione e infine la riproduzione delle differenze umane.

In una civiltà europea siffatta a crescente vocazione sovranista e populista sarà difficile fermare la china reazionaria della dissoluzione del progetto Europa e con essa l'impovertimento dei processi di emancipazione e di liberazione umana. Allo stesso modo, scuola inclusiva ed educazione interculturale sono a gravissimo rischio.

Sezione prima
Temi

1. Pedagogia e inter-cultura. Tre possibili chiavi di lettura

di Elsa M. Bruni

1. Premessa di metodo

L'interculturale, ossia quel fascio di questioni, di dinamiche, di fatti, di effetti, di pratiche che maturano fra culture diverse, rimanda all'idea della relazione e del dinamismo che lo stare *inter* implica. In tal senso, interculturale fa eco all'incontro e al dialogo. E non potrebbe essere diversamente in considerazione del significato proprio e primo, quello di incrocio di culture differenti, che si rifà al senso dell'aggettivo *cross-cultural* in uso nella letteratura inglese e nel filone di studi postcoloniali quando si definiscono le ibridazioni fra culture. Se seguiamo questa prospettiva, interculturale viene assunta come idea, concetto, pensiero stratificato, progetto, dunque categoria su cui riflettere; si fa compito in ricerca e in realizzazione, sempre *in progress*.

Dal punto di vista della pedagogia, ontologicamente intesa, l'interculturale è anche e soprattutto un "agente" influente sulla struttura, sullo statuto, sulla funzione o sulle funzioni del sapere-pedagogia che deve sempre, per attualizzarsi, regolarsi e rileggersi criticamente. Svolge in altro modo una funzione di interrogazione e validazione dell'epistemologia e della metodologia della scienza che, per comprenderla, deve dar prova di saperlo fare, di potersi reggere su dei fondamenti e di potersi appoggiare a un metodo di ricerca. Interculturale in questa accezione è un dispositivo riflessivo della stessa pedagogia. E, proseguendo su questo ragionamento, interculturale tocca l'"ente" di questo sapere, che non è puramente l'uomo – uomo umano – persona, ma è quell'articolato processo grazie al quale l'io si forma e si trasforma, si auto-forma, in rapporto con l'ambiente, innestandosi nella realtà sociale, passando per i luoghi (istituzionali), e dialetticamente torna a sé sempre come protagonista e in dialogo formativo con se stesso (Cambi, 2006; 2012; 2015; Cambi, Certini & Nesti, 2010).

In tutto questo *iter* l'uomo viaggia, tocca piani, attiva processi molteplici; in altro modo, innesca attraverso la sua formazione dei sotto-processi. Nel

formarsi nell'arco di un tempo che dura per l'intera sua esistenza e per tutta la vita, il soggetto assiste a un rimodellamento continuo del proprio potenziale conoscitivo, del suo sé, in senso verticale, quale processo permanente legato alle diverse "età" di sviluppo e di maturazione, e in senso orizzontale interessando la sua frequentazione nei luoghi tutti in cui vive e in cui il suo processo formativo prende corpo e si sviluppa. Il processo formativo matura proprio nella dialettica soggetto/oggetto. E si sviluppa in tutte le dimensioni, in tutti i piani, in tutte le regioni che il soggetto si trova ad abitare, coinvolgendo l'aspetto biologico, quello psicologico, il sociale, l'individuale, il politico, lo storico e il culturale.

Da tale premessa si evince che l'intercultura, prima di configurarsi come oggetto e compito di una teoria/pratica sociale ed educativa, è la voce che interroga criticamente e problematicamente il sapere pedagogico nella sua struttura così da poter interpretare, comprendere, mettere a confronto, attivare prassi, governare le forme del rapporto fra culture diverse in vista di un agire comune forte di reciproco dialogo e di conseguente valorizzazione delle differenze.

E il richiamo alla differenza come categoria pedagogica illumina sugli effetti che la sua affermazione nel dibattito scientifico sull'educativo ha generato: sia come presa d'atto del declino di un certo modello pedagogico, di pratiche, del riferimento all'uomo cartesiano e alle categorie scientifiche reggenti il discorso, sia come motore di avvio della costruzione nuova dello statuto della pedagogia, sì inquieto e difficile, ma aperto ad assumere la comprensione dei reali problemi dell'uomo e della società e l'impegno di elaborare teorie, con rimando alla *praxis*, sulle questioni reali di tutti i soggetti considerati nell'esperienza storica. Come per la categoria della differenza, in linea di principio sempre indiscussa nella riflessione educativa, quella dell'intercultura vive ancora in modo tacito, tra ritardi e continui rischi di regressioni, quel retaggio ideologico che non la fa decollare come vettore di un disegno concreto con una esplicita teorizzazione e con una attiva traduzione nella concreta orografia educativa e didattica. Chiaramente le medesime ragioni individuate per l'esplicitazione e il riconoscimento della differenza richiamano quel *vulnus*, applicabile alla frontiera della intercultura, proprio nell'ingegneria del pensiero occidentale, nella sua lunga storia di fondazione e di ossessivo mantenimento dell'identità che non ha lasciato spazio ad alcuna "alterità", di qualsiasi genere essa potesse essere. È evidente, altresì, che questo orientamento è rintracciabile nei discorsi pedagogici, nelle teorie e nelle pratiche, tutti ispirati al normativo, al razionalismo più radicale, alla oggettivazione idealistica e aprioristica (Bruni, 2011).

Per l'intercultura, che oggi si presenta alla pedagogia, si ripropone quel "vuoto di ricerca" espresso da Laporta (1996) e che ribadisce venti anni più

tardi Bonetta (2017) con il ritratto di una pedagogia autoreferenziale che non sa più centrarsi sulla sua imprescindibile condizione, né mirare al suo indiscutibile fine, cioè il laportiano “assoluto educativo” coincidente con la libertà, la forma più compiuta del processo di formazione e di umanizzazione.

Da dove ripartire per esplicitare l’intercultura pedagogicamente?

Muovendo dalla pedagogia! Da una pedagogia rinnovata nell’epistemologia e nella metodologia del sapere. Dalla comprensione teorico-pratica dei nuovi paradigmi che emergono dall’esperienza umana attuale e che coinvolgono la composizione, la collocazione, il rapporto dialettico dei saperi anche e soprattutto all’interno di quel congegno di scienze ben fissato a metà degli anni ’80 da Franco Cambi (1986). E da qui che occorre ripartire legando una nuova pratica a una nuova teoria, grazie a un gioco reticolare di interpretazione di tutto quello che dalla variegata fenomenologia emerge. Attraverso l’interrogazione di saperi altri, di scienze dell’educazione e discipline extrapedagogiche che concorrono a definire la struttura della pedagogia come scienza plurale, come scienza che trova forza nel pluralismo di prospettive di analisi intenzionalmente formative. Fra intercultura e pedagogia esiste, così, un rapporto di reciproca attrazione, che fonda una “pedagogia dell’intercultura”

la quale a sua volta si sostiene e si consolida se si pensa attraverso la propria ontologia. Sì, un’ontologia dell’intercultura in chiave pedagogica è possibile (e utilissima) se partiamo dal processo formativo che le è proprio. Così possiamo fissarla. Possiamo legittimarla. Possiamo farla agire come regolativa nella varietà dei processi operativi che vengono a comporla come “pedagogia” (Cambi, 2014, p. 73).

E allo stesso modo si delinea una pedagogia per l’intercultura, vale a dire mirante ad arricchire le regioni di studio e di progettazione educativa di categorie sommerse che proprio la convivenza di culture diverse e, spesso lontane, produce: dalla categoria stessa di cultura, di pluralità, di incontro, di confronto, di accoglienza, dai binomi di universalismo e di particolarità, di uguaglianza e alterità, di meticcio e di diritti, di singolo soggetto e di comunità.

2. Intercultura come pratica formativa

Sulla scia di quanto premesso, l’intercultura si determina come *il* compito, fra i più difficili e problematici, che si presenta alle nostre società. Compito difficile ma ineludibile, dal momento che il rapporto fra culture, complesse e differenti, può dirsi il presupposto necessario, meglio obbligatorio, che regola l’esistenza, prima ancora del benessere, delle comunità in un quadro a tutti gli

effetti globalizzato. Interrogarsi, per garantire tale rapporto, equivale ad assicurare, dal punto di vista di chi scrive, esistenza e qualità di vita a tutti gli uomini del pianeta.

Presupposto, compito, sfida sono i termini che più ricorrono nella riflessione scientifica e nel dibattito culturale, quando si discute delle emergenze suscitate, con progressiva intensità negli ultimi trenta-quaranta anni, dalle migrazioni di gruppi umani, di persone, di singoli che, a seguito di guerre, di povertà, di persecuzioni insostenibili, di trasformazioni climatico-ambientali, ricercano condizioni esistenziali migliori. È la fuga dal sottosviluppo ad attivare spostamenti verso luoghi ricchi di aspettative per poter condurre una vita dignitosa. Dall'intensificarsi degli spostamenti, e dunque dal dilatarsi delle povertà, dalle trasformazioni che tutto ciò a più livelli ha generato nella geografia e nell'antropologia del mondo, si è imposto il fenomeno migratorio come aspetto e necessità da studiare, da comprendere per meglio governare i cambiamenti sotto il profilo politico, sotto l'aspetto sociale e, soprattutto, nella prospettiva educativa e formativa. Intercultura, in altri termini, è venuta a imporsi come compito e come dovere educativo diretto a tutti, a chi accoglie e a chi è accolto. Sì, perché inter-cultura interessa tutti: il singolo e tutti fanno i conti nella quotidianità e nell'intero percorso di vita con i due temi centrali del discorso interculturale, il problema dell'identità e il tema dell'integrazione. E perché inter-culturale è il modo di essere, di pensare, di agire che più si addice al pluralismo del presente storico. Inter-cultura, in altra maniera, fa riferimento a un universo umano universale, fa riferimento cioè a chiunque abiti il pianeta indipendentemente dai connotati culturali di razza e di etnicità peraltro superati, di genere, di sesso, toccando la questione dell'uomo nella sua essenza che poi matura in esistenza come estensione del suo essere, come un esserci che implica radicamento e imprescindibilità di un "Altro" (Heidegger, trad. it., 2011).

Si chiarisce così che l'intercultura è il tema/problema radicalmente pedagogico. Intercultura ed educazione interculturale si richiamano necessariamente. In particolare, l'educazione interculturale si configura quale campo di indagine che ha come suo prioritario interesse in teoria e in pratica l'elaborazione e la realizzazione dei presupposti necessari affinché ciascun individuo riesca nella sua formazione umana, che necessariamente sollecita la possibilità di ciascuno di sperimentare la propria vocazione ontologica a uscire da sé, partecipando alla comunione con gli altri. Il progetto interculturale perciò non può che essere pluridirezionale, parlando e guardando a tutti i cittadini delle attuali società, siano essi autoctoni siano essi stranieri o immigrati o migranti. È a ciascun individuo che va consentito di svolgere il proprio processo di umanizzazione, riconoscendosi come persona, capace cioè di resistere alla tendenza alla disumanizzazione, riconoscibile nelle tante forme di esclusione, di alienazione, di

marginalizzazione generate da un “ordine ingiusto”, come ben descrisse alla fine degli anni ’60 Paulo Freire vivendo la condizione di esiliato politico in Cile dopo il colpo militare in Brasile.

L’analisi politica condusse Freire ad elaborare una rivoluzionaria, per i suoi tempi e per i tempi politici dell’America latina, visione educativa, consapevole che a fondamento della povertà e delle privazioni degli uomini vi fosse la perdita di un ordine politico a garanzia della sperimentabilità da parte di ciascuno del proprio potenziale conoscitivo e, di conseguenza, della propria realizzazione umana. Secondo questa impostazione l’educazione e la pedagogia diventano pratiche fondate sulla libertà come *condicio sine qua non* dell’emancipazione dell’uomo dall’alienazione che oscura il benessere personale e sociale (Freire, 1970; Catarci, 2016). Al centro vi è la *paideia* più che mai impegnata a ricercare, oltre ogni tentazione dell’apparenza, il valore della persona nel suo essere profondo, lo sviluppo autentico della persona che, in armonia con il mondo, si riappropri di sé e del senso di appartenenza alla comunità. Trova in qualche modo soluzione l’ideale comeniano *omnes omnia omnino* nel significato della formazione come pensiero e azione che è anche pratica grazie alla quale l’uomo si compie progressivamente e sempre più come persona verso la perfezione, concependo la sua identità e sviluppandosi in rapporto con la comunità.

A questo punto della riflessione, paiono profilarsi almeno tre aspetti dell’intercultura che si richiamano a vicenda e che meritano di essere approfonditi: intercultura come modo di essere e di pensare, intercultura come categoria implicita del discorso pedagogico, intercultura come pratica sociale.

3. Intercultura come stile cognitivo

Nella sua accezione di modo di pensare, di stile cognitivo, l’intercultura si inserisce a pieno titolo nel capitolo delle capacità di una persona, cioè di quel patrimonio pluriarticolato di cui la persona necessita per poter vivere e per potersi realizzare autenticamente nei diversi contesti che attraversa durante la sua esistenza. In questo senso la questione dell’intercultura si congiunge con il tema cruciale e inderogabile della definizione delle competenze e delle combinazioni fra conoscenza (*knowledge*) e capacità (*skill*) che sono in particolare oggi necessarie e richieste nelle attuali democrazie (Bruni, 2016).

I compiti di queste ultime vertono principalmente alla costruzione di uno spazio sociale inteso come terreno di formazione e di cittadinanza in cui poter attuare le forme più appropriate e le modalità più consone di partecipazione alla vita democratica. Il tecnicismo delle soluzioni ai problemi posti dal multiculturalismo europeo ha nella realtà conosciuto fallimenti. In particolare, il

fallimento delle soluzioni adottate nei Paesi europei ha riproposto la questione di ripensare i processi di formazione a partire da una riflessione sui meccanismi di costruzione delle conoscenze e delle competenze necessarie per i nuovi “cittadini del mondo” (Morin, 2014). È importante sottolineare che il problema della formazione dell’uomo è in primo luogo problema di costruzione identitaria della persona; è quindi un capitolo centrale dell’educazione interculturale.

Dal punto di vista pedagogico e didattico, la via sperimentale è stata per lo più quella tecnica. Questa prospettiva ha soffermato le indagini su due aspetti: per un verso sulla ricostruzione statistica dei dati degli stranieri presenti nel territorio in età scolare (Rapporti ministeriali e Commissione Europea); per un altro verso sulle proposte di revisione dei curricoli, sulla classificazione delle buone pratiche, sulla strutturazione di esperienze di accoglienza e di inserimento, sulla costruzione di un clima scolastico positivo e di una didattica interculturale (Maalouf, 1983; Demetrio & Favaro, 2002; Fiorucci, 2008; Baldacci, 2009).

In questo senso, la testimonianza di una letteratura scientifica mondiale ricca quantitativamente e qualitativamente è una risorsa. Essa denota una costante attenzione e la preoccupazione di assicurare solidità e coesione sociale nei diversi Paesi. Tuttavia, la fotografia dei nostri Paesi continua a mettere in luce una mancata realizzazione dei processi di reale integrazione. Il quadro, che la quotidianità presenta a un occhio attento, evidenzia che si rendono necessarie misure diverse, nuove, che muovono da altre prospettive e soprattutto dal cuore delle questioni.

Infatti, accanto alla qualità e ai buoni propositi intellettuali e scientifici è evidente che la traduzione politica nella costruzione di una nuova idea di cittadinanza sia ancora troppo limitata. Non si è raggiunta la realizzazione di una idea di intercultura come stile di vita e come risorsa nella costruzione identitaria che riguarda tutti e che è il presupposto socratico dell’*εὖ ζῆν*, del vivere bene (Platone). Il tecnicismo delle soluzioni, infatti, ha immobilizzato e limitato le opportunità e le risorse di una educazione che matura all’interno di un attraversamento fra culture diverse. La rincorsa alla soluzione dei problemi posti dai fenomeni migratori ha fatto perdere di vista l’approccio culturale e intellettuale alle questioni. È venuto meno il grande progetto sociale, impegnativo ma non più rimandabile, di proporre una visione del mondo che si preoccupi del “bene vivere” di tutti, in termini sociali e politici e, ancor prima, umani.

Se l’esistenza umana trova il suo senso nella condizione della libertà di ciascuno di muoversi, di pensare, di relazionarsi, di conoscere, di partecipare, il ritratto del presente riproduce l’immagine di giovani, soprattutto delle seconde generazioni, che non hanno avuto condizioni di conoscere e farsi conoscere, cresciuti fra culture e modelli di vita differenti senza la possibilità di costruire orizzonti e identità su cui pensare la propria esistenza, che in altro modo sono

i protagonisti di quella “mancanza di pensiero” denunciata da Hannah Arendt (1987). Accanto alle esperienze positive testimoniate da chi cresce tra culture differenti, la quotidianità parla anche di giovani nati nei nostri territori da genitori stranieri ma che hanno sperimentato tutti gli effetti di una visione stereotipata e pregiudiziale, finendo per assimilarsi acriticamente e omologandosi a stili e abitudini che non hanno mai sentito propri, perché non hanno potuto liberamente sceglierli (Granata, 2011). Molti di questi giovani si sono chiusi nel rifiuto di qualsiasi contaminazione, rifugiandosi in una eredità culturale che allo stesso modo non hanno sentito propria. Hanno cioè perseguito la strada di una resistenza culturale in contrasto con una vita in ogni caso vissuta in contesti che naturalmente si nutrono di confronti e integrazioni, hanno fatto propria l'identità della famiglia pur non avendo conosciuto in molti casi né il Paese dei genitori né i loro reali vissuti, né la loro lingua. In tutti questi casi si tratta di giovani, adolescenti e adulti il cui percorso esistenziale porta i segni tragici di un profondo disorientamento, che è prima di tutto un disagio identitario. Sono giovani che per un verso non appartengono al Paese di origine dei genitori, il più delle volte un Paese per loro sconosciuto o conosciuto indirettamente tramite familiari, e che per un altro verso non appartengono al Paese di arrivo, dove fra l'altro molti sono nati. In generale, sono lo specchio riflesso di forme e visioni razzistiche, etnocentriche e xenofobiche, talvolta manifeste e tante altre volte mascherate, che si alimentano di quel senso di superiorità e di dominio, di presunta convinzione di ordine, di paura e di intolleranza per chiunque in un modo o nell'altro sconvolge e mette in pericolo l'immagine limpida e monolitica della società (Balbi, 1988).

Eppure, a ben guardare, questo disorientamento investe senza profonde distinzioni anche i loro coetanei autoctoni, il cui destino appare in questo particolare momento storico fragile e segnato dalle stesse difficoltà di pensare e costruire il proprio futuro. Cosa accomuna la condizione giovanile in generale? In prima battuta la difficoltà di scegliere autonomamente e liberamente la propria formazione esistenziale, ad essi manca di esprimere la condizione più propria di ogni essere umano (Mortari, 2008), che è quella di “assumersi la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esserci, del proprio esistere” (ivi, p. XII). L'esercizio del pensare reclama, infatti, il dialogare, che sussiste quando e se vi è il confronto e con esso vi è uno spazio in cui entrare in relazione con gli altri. Lo scambio di parole, la possibilità di fare domande e attendere le risposte, il sentirsi ascoltati, il riflettere insieme, il mettere in discussione i propri pensieri costituiscono l'orizzonte cognitivo ed esistenziale di cui nessun essere umano può e dovrebbe fare a meno per vivere autenticamente e per dare significato alla propria esperienza esistenziale, senza affidarsi a *cliché* e senza essere passivamente dipendenti da visioni e risposte formulate da altri per noi.

4. Intercultura come pratica sociale e didattica

Dagli aspetti sviluppati emergono alcuni punti fermi: innanzitutto è chiaro che la pluralità, il tratto esclusivo delle nostre società, reclama l'adozione di esperienze mentali e relazionali in linea con la complessità del villaggio globale pluriarticolato. Reclama nel contempo l'opportunità di individuare prospettive innovative di pensare e fare formazione. Reclama di oltrepassare le procedure tradizionali di investigazione delle categorie della storia, della natura dell'uomo, della cultura e della società dissonanti rispetto agli scenari odierni che si muovono sul piano della incertezza e delle assunzioni parziali, svincolate necessariamente da ogni pretesa universalistica (Leccardi, 1999).

Pluralità e problematicità sono state presentate, dunque, come le cifre per leggere la variegata fenomenologia sociale ed educativa. Intorno a queste categorie vanno ristrutturati i saperi, quelli dell'educazione in special modo, le modalità di costruzione della conoscenza da parte degli individui e, nei contesti formali, il curriculum e le pratiche didattiche. E anche da questo punto di vista, tutto ruota intorno all'assunzione di intercultura come stile cognitivo e, soprattutto, come modo più dinamico di un pensare volto a sperimentare possibilità interpretative "altre" della realtà umana e sociale, anche scientifica, così da favorire l'elaborazione di significati nuovi, più ampi celati dietro le apparenze o dietro teorie standardizzate.

A fare da bussola è l'istanza del de-centramento, della de-territorializzazione, dell'uscita cioè dall'esclusività di modi acclarati, tradizionalmente seguiti e nella teoria così come nella pratica educativa, nei *curricula* scolastici e nelle metodologie formative di docenti e di studenti.

Facendo leva sulla sperimentazione, si legano a doppio filo la prospettiva di una pedagogia fondata sulla modificabilità umana e l'intervento educativo, formale e non formale, teso alla trasformazione umana, in virtù del principio di fondo della educabilità della mente attraverso ovviamente metodologie e strumenti adeguati. In altri termini, l'azione educativa si fa formativa, produttrice di cambiamenti e generatrice di competenze flessibili e critiche (interculturali), se riproduce le potenzialità naturali che la mente e ciascun soggetto hanno naturalmente come tratto ontogenetico (Laporta, 1989; Orefice, 2001; 2003).

L'intercultura nella declinazione di modo di conoscere, decentrato e antidogmatico, diventa una modalità per generare quelle competenze che oggi aiutano a orientare gli uomini del pianeta fattivamente, innanzitutto per il fatto che de-weianamente prendono forma nelle esperienze e maturano nelle esperienze condivise, coinvolgendo diversamente tutti gli attori implicati nell'azione, e parallelamente perché nascono da vocazioni motivazionali che si interessano le capacità logiche, ma che maggiormente richiamano le dimensioni dell'incon-

scio, del non razionale, dell'affettività, della relazionalità a loro volta intrecciate come premessa e come effetto nelle dinamiche conoscitive e di relazione, in un rimando continuo fra ricerca, conoscenza e azione (Broudy, 1987; Bruni, 2016).

Si potrebbe a ragione dedurre da questi sommari ragionamenti che il multiculturalismo, intriso di pluralità, costituisce proprio la risorsa per dar vita a quei necessari esercizi ermeneutici a fondamento della costruzione del pensiero riflessivo e metariflessivo. E ancora: il multiculturalismo delle nostre democrazie interpreta in potenza ciò che l'educazione da sempre si propone di fare, ciò che connota il suo compito principale, vale a dire

saper giungere e [...] saper condurre l'uomo alla consapevole conquista della sua umanità, ossia [...] renderlo cosciente del suo significato e quindi del suo valore, ma anche dei limiti e dei rischi di caduta che gli appartengono: dunque, della sua attuale situazione storica, da cui soltanto possono scaturire le responsabilità che gravano su di lui e che egli deve in qualche modo assumersi (Bertolini, 1988, p. 11).

Per altre vie si torna a posizionare al centro la complessità della soggettività umana e del suo processo di maturazione, del divenire dell'io, che è sì inizialmente esito della unità psico-fisica, sottoposta in un certo senso alla natura, ma che è soprattutto elaborazione attiva e originale, capacità personale di pensare e di costruire la propria storia, la propria visione del mondo, cui dunque perviene da sé.

L'uomo, la società, l'educazione stabiliscono una triade interdipendente, dalla cui interazione circolare emergono possibilità di senso per il soggetto, che può così riconoscersi e realizzare la propria esistenza. Si torna inoltre a sottolineare come le ragioni dell'*educere* siano connesse allo stesso tempo alla significatività dell'operare pedagogico chiamato a confrontarsi continuamente e sperimentarsi nel suo essere capace di interpretare, di riposizionare, di fare esercizi critici, di ricostruire il sistema culturale nel quale il soggetto vive ed esperisce la presenza di sé come avventura esistenziale e formativa, tra contingenza e trascendenza. Tra complessità e possibile, il soggetto si avvia nel presente a infinite possibilità esistenziali e lo fa appunto educandosi, vale a dire percorrendo un cammino di autenticazione, di costruzione e ricostruzione continua in una storia di mutamenti e cambiamenti durante la quale egli assume forme umane sempre diverse, rimanendo sempre la stessa persona ma con caratteristiche diverse nel tempo.

E in chiave didattica? Quando si discute e si progettano percorsi di formazione, e di formazione interculturale in modo particolare, spesso si rischia di ignorare l'aspetto della disuguaglianza e le questioni problematiche presenti

nelle culture che si incontrano e si scontrano. Altro rischio è quello di fondare l'azione educativa sulla occasionalità o, meglio, sulla improvvisazione dell'educatore che fa esclusivo affidamento sulle proprie capacità personali (Demetrio, 1997).

La progettualità educativa in senso interculturale esige una pianificazione organica, che superi il carattere sporadico degli interventi isolati che non sono che la riproposizione della stratificazione caratterizzante la società. Si pensi, ad esempio, all'approccio folcloristico che riduce alla cosiddetta "ora di intercultura" la conoscenza e la relazione con le culture altre. La riorganizzazione curricolare richiama un'idea nuova di differenza culturale, un concetto di differenza come valore che prevede una metodologia basata sull'analisi e sulla predisposizione coerente della pratica pedagogica. La revisione curricolare sotto questo profilo investe tutte le discipline ed è, come è stato sottolineato, logicamente bidirezionale in quanto si rivolge ai giovani autoctoni e ai giovani che provengono da culture altre.

La revisione curricolare, che parte dalle radici stesse del problema dell'educazione interculturale e che esamina gli aspetti costitutivi della molteplicità, tocca il piano della teoria pedagogica in un dialogo attivo con quello della operatività didattica. Sotto questo punto di vista il curricolo è il simbolo della traduzione dei principi sin qui esposti in direzione interculturale, orientandosi su un doppio binario, quello delle strategie e dei metodi e quello propriamente didattico su cui i modelli pedagogici trovano applicazione.

Curricolo interculturale non è e non dev'essere, quindi, cosa diversa dal curricolo ufficiale: in altri termini, la costruzione del curricolo interculturale deve rappresentare la realtà della scuola odierna, senza relegazioni alcune in attività parallele e/o alternative a quelle disciplinari. Se, infatti, interculturale designa un modo di essere del pensiero, un modo di essere – aggiungiamo – del pensare il fatto educativo, la revisione curricolare interessa ogni singola disciplina e il dialogo tra i saperi. Vi sono, come è logico, aree disciplinari che più risentono delle esposte distorsioni culturali. In questo senso, il ripensamento dei curricoli procede secondo la parola d'ordine "integrazione": integrazione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e integrazione di interventi nelle attività educative. Le ricerche e le esperienze di formazione dei docenti evidenziano che ancora oggi persistono vecchi modelli culturali; pensiamo solo al paradigma tradizionale, precisamente coloniale, che è ancora dominante nella letteratura e nella medesima pratica didattica.

In questo senso, proporre una nuova veste curricolare non è che il tentativo di offrire percorsi formativi alternativi a quelli che troppo spesso nella storia dell'ultimo secolo sono stati espressione di emarginazione e di subalternità di alcuni gruppi sociali. Non è che il tentativo di realizzazione dell'intercultura,

come progetto formativo che mira alla convivenza tra gli uomini, alla solidarietà e alla pace tra popoli, alla partecipazione democratica di tutti.

Per concludere, la pedagogia inter e trans-culturale, nel contribuire alla costruzione di una vera democrazia e di una autentica cultura democratica che comprenda l'intero pianeta, appare impegnata in una pluralità di aspetti e dimensioni: è bidirezionale, perché guarda alla formazione degli autoctoni e all'educazione degli immigrati; interessa le diverse agenzie di formazione e si svolge nei diversi contesti, non solo nei luoghi istituzionali dell'educazione (la scuola e le strutture formative ufficiali), ma anche in quelli non formali (le agenzie formative del territorio) e informali (formazione naturale che dura per tutta la vita); tiene conto che non vi è unicamente l'intervento educativo esercitato dall'esterno sul soggetto, ma si fonda sulla constatazione che sullo stesso soggetto agisce un processo di formazione che nasce e si snoda dall'interno di ogni persona.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1987), *La vita della mente*, trad. it., il Mulino, Bologna.
- Balbi R. (1988), *All'erta siamo razzisti*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M. (2009), «L'educazione interculturale e le classi-ponte», in *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 2, aprile, pp. 33-38.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bonetta G. (2017), *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma.
- Broudy H.S. (1987), *The Role of Imagery in Learning*, The Getty Institute for Education in the Arts, Los Angeles.
- Bruni E.M. (2011), *Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico*, in Mariani A. (2011) (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 139-155.
- Bruni E.M. (2016), «Interculture as a cognitive style», in *Educational Reflective Practices*, VI, I, pp. 7-20.
- Bruni E.M. (2016), «The time for thought... the meaning of education», in *Paideutika*, 23, XII, pp. 200-215.
- Cambi F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna.
- Cambi F. (2006), *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, CLUEB, Bologna.
- Cambi F. (2012), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2014), «Per una pedagogia dell'«intercultura»», in *Studi sulla formazione*, 1, 2014, pp. 71-76.
- Cambi F. (2015), *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini Editore, Pisa.
- Cambi F., Certini R. & Nesti R. (2010), *Dimensioni della pedagogia sociale*, Carocci, Roma.

- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Demetrio D. (1997) (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D. & Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M. (2008) (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Herder & Herder, New York.
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.
- Heidegger M. (2011), *Essere e tempo*, trad. it., Mondadori, Milano.
- Laporta R. (1989), «Origini della vita e apprendimento», in *Ricerche pedagogiche*, 91, XXIV, pp. 1-8.
- Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Leccardi C. (1999) (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Maalouf A. (1983), *Les Croisades vues par les Arabes*, Éditions Jean-Claude Lattès, Paris.
- Morin E. (2014), *Enseigner à vivre*, Actes sud, Paris.
- Mortari L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano.
- Ong A. (1999), *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Duke University Press, Durham.
- Orefice P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- Orefice P. (2003), *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini e Associati, Milano.

2. Instructional design e assessment in contesti interculturali

di Antonella Nuzzaci

1. Competenze interculturali e processi didattici

In un mondo che cambia la comprensione dell'evolversi di una società, che si fa sempre più multiculturale, diviene centrale per mettere in grado tutti gli individui di riuscire a vivere, studiare e lavorare con persone di qualunque provenienza. Fin dagli anni Novanta (Byram, 1997; Neuliep, 2012; Rathje, 2007; Stier, 2003; Grange & Nuzzaci, 2007) molti ricercatori hanno suggerito che l'assunzione, a diverso livello della formazione, di competenze interculturali, nei loro tratti e nelle loro caratteristiche precipue, e le conoscenze, gli atteggiamenti e i comportamenti, è per gli individui condizione imprescindibile per riuscire a vivere in un mondo culturalmente complesso. Wiseman (2002) descrive la competenza interculturale come l'insieme orchestrato di conoscenze, motivazioni e abilità che serve per interagire in modo efficace e appropriato con membri di culture diverse e che si riferisce a assi specificamente legati alla dimensione: cognitiva (strutture interpretative degli individui che assegnano significato ai messaggi verbali e non verbali); affettiva (motivazioni e atteggiamenti degli individui coinvolti con la volontà di accogliere culture diverse); operativa o comportamentale (flessibilità e intraprendenza degli individui nel realizzare la dimensione cognitiva e affettiva) (Kim, 1991). Al fine di sviluppare le competenze interculturali, Stier (2003) afferma come occorra tenere conto sia delle competenze di contenuto che di quelle processuali. Le prime sono connesse ad aspetti specifici della cultura e alle sensibilità individuali verso altre culture e a quelli della cultura di appartenenza, includendo conoscenze, contenuti di diversi generi (storia, tradizione, lingua, valori, norme, abitudini, costumi, modelli di comportamento, ruoli di genere e così via); gran parte di tale "conoscenza" però deriva da riduzionismi o stereotipi e le si attribuisce generalmente, a seconda delle situazioni, valore positivo o negativo e una certa colorazione emotiva (Allport 1979). Esse comunque non garanti-

scono la piena funzionalità della cultura. Le seconde si riferiscono al carattere dinamico della competenza interculturale e sono relative alle peculiarità culturali, alle condizioni situazionali e agli attori coinvolti, includendo sia competenze intrapersonali che interpersonali: quelle intrapersonali coinvolgono abilità cognitive, consentendo al soggetto di posizionarsi rispetto all'altro (alterazione della prospettiva), di guardarsi dall'esterno (autoriflessione), di alternare i ruoli di "insider" e "outsider" (assunzione di ruolo), di affrontare i problemi che hanno origine negli incontri multiculturali (risoluzione dei problemi) e di mantenere una mente aperta e ricettiva, volta a cogliere le peculiarità culturali senza valutarle acriticamente (distanza assiologica). Le competenze intrapersonali concernono anche le capacità emotive, cioè la comprensione dei propri sentimenti e delle loro relative implicazioni (Ruben, 1977; Triandis, 1994), di come essi si affermino (ad esempio xenofobia, disagio, incertezza, ambiguità, frustrazione, rabbia, etnocentrismo ecc.) e si innestino in contesti culturali rispetto a realtà poco conosciute (Bochner, 1981; 1982; Gudykunst, 2003) e talvolta impediscano di determinare automaticamente le azioni o le interpretazioni di comportamenti o eventi. Le competenze interpersonali si riferiscono a capacità interattive per rilevare e interpretare accuratamente le variazioni di segnali non verbali, i segni sottili, le risposte emotive di vario genere (sensibilità interpersonale), la padronanza del linguaggio verbale e non verbale, i codici culturali e la consapevolezza degli stili di interazione (competenza comunicativa) e la capacità di rispondere adeguatamente a significati contestuali (sensibilità situazionale).

È chiaro, dunque, come nell'assunzione di competenze interculturali a scuola sia indispensabile tenere conto di tali fattori e comprendere gli aspetti della propria cultura e quelli di altre culture per definire condizioni ottimali di apprendimento per tutti gli allievi, compresi quelli stranieri, prima di poter intervenire efficacemente sui loro processi di acquisizione in contesti ad elevata varietà e variabilità culturale, acquisendo tutte quelle informazioni riguardanti specifiche caratteristiche.

Tale ottica interpretativa rende poi necessario dotare gli insegnanti di una motivazione sufficiente a far fronte all'incontro con ciò che non conoscono e con dimensioni culturali altre, anche attraverso l'assunzione, in sede di formazione iniziale e continua, di abilità verbali e non verbali appropriate per comunicare e interagire con tutti gli allievi, ma in particolare con quelli stranieri e le loro famiglie. Ne consegue l'importanza di riflettere su come le culture altre entrino nella cultura dell'insegnamento e vengano apprese per sviluppare competenze appropriate per comunicare, agire e intervenire nelle aule multiculturali.

Negli ultimi anni le prospettive verso la cultura e l'apprendimento a scuola

sono cambiati e i tradizionali approcci legati alla mera acquisizione di informazioni e conoscenze sono stati progressivamente sostituiti da orientamenti centrati su quei processi di insegnamento-apprendimento (Shrum & Glisan, 2005) incoraggianti la partecipazione attiva degli studenti nella costruzione della loro comprensione della realtà e nella opportuna riflessione su di essa. L'introduzione in educazione di modelli tecnologici ha poi offerto agli insegnanti l'opportunità di impiegare e sviluppare materiali didattici in modo significativo e creativo per rendere maggiormente efficace l'insegnamento. In questo senso, sono stati condotti numerosi studi che hanno posto al centro tali modelli per accrescere la partecipazione attiva degli studenti alla cultura dell'apprendimento (Belz, 2003; Chun & Wade, 2004; Ware & Kramsch, 2005) e per affrontare la questione delle differenze culturali in sede didattica. Un ruolo centrale lo ha assunto in questo senso la progettazione di curricula e di percorsi di apprendimento incentrati sulla comprensione culturale, quale componente di sfondo/cardine nell'elaborazione di tutte le proposte didattiche, in termini di accessibilità, di risoluzione delle difficoltà linguistiche, di efficacia nella comunicazione scritta e orale ecc., ponendo così le basi per il successo formativo di tutti gli allievi.

In questo quadro teorico il concetto di progettazione didattica è diventato una parte fondamentale dello sviluppo delle competenze interculturali degli insegnanti e degli studenti come effetto dell'azione incidente di quelle dei docenti, poiché essa è in grado di introdurre prospettive interculturali grandangolari su come insegnare e apprendere, richiedendo la conoscenza e la gestione di elementi quali i principi, l'ambiente, i bisogni ecc., che sottendono agli obiettivi dell'istruzione e che sono in gran parte definiti all'interno delle proposte didattiche quando queste vengono elaborate sul piano del contenuto, delle tecniche, delle metodologie ecc. In merito alla progettazione interculturale, Lee, Poch, Shaw e Williams (2012) suggeriscono come essa debba comunque prendere in considerazione una varietà di aspetti, oltre a quelli curricolari e alle pratiche didattiche, nell'intento di valorizzare le particolarità degli studenti ed essere in grado di promuovere la diversità in concreto trasformandola in risorsa indispensabile atta a stimolare l'impegno a favore dell'altro, inducendo gli studenti a trovare un posto legittimo in cui esprimere i loro punti di vista in merito ai differenti aspetti di tutte le culture e del sapere. Ciò è da ricondurre proprio nell'alveo di una maggiore integrazione della dimensione interculturale nell'insegnamento, che aiuta a prestare particolare attenzione non solo a competenze e atteggiamenti del docente e agli aspetti intellettuali dell'apprendimento, ma anche alle condotte e agli atteggiamenti dello studente verso le culture altre, poiché il sistema didattico combina processi cognitivi e affettivi nella idea di classe come comunità.

L'*instructional design* (ID) nel campo dell'intercultura aiuta dunque a concettualizzare la connessione tra lingue e culture nei processi progettuali coniuganti pluralismo, ibridità e realismo (Kumaravadivelu, 2003; 2008, p. 4), elementi questi focali in riferimento all'imperante affermarsi del fenomeno della globalizzazione, che sta sfidando i concetti tradizionali di identità e sta mettendo in crisi la formazione facendola volgere verso una tensione creativa, oltre che caotica, la quale, allo stesso tempo, unisce e divide le persone, anche producendo una involontaria tribalizzazione che contribuisce ad un aumento della coscienza etnica, religiosa e nazionale.

Se è vero dunque che l'ID può coniugare ricerca, didattica e cultura per creare piani di insegnamento più efficaci per specifici gruppi di allievi, garantendo a questi ultimi una istruzione maggiormente corrispondente ai loro bisogni e aiutandoli ad apprendere meglio conoscenze e abilità, oltre che costruttivi atteggiamenti, è altrettanto vero che esso va oltre la semplice predisposizione di materiali didattici, prendendo in considerazione attentamente tutto ciò di cui gli studenti hanno bisogno. I principi della progettazione didattica infatti si riferiscono alle strategie e agli strumenti didattici e a come questi ultimi dovrebbero essere progettati, elaborati ed erogati, oltre che focalizzati e personalizzati per soddisfare le esigenze specifiche di qualsiasi gruppo di allievi. In questo processo, la valutazione è una fase chiave dell'implementazione della progettazione atta a garantire che l'apprendimento prosegua verso il raggiungimento degli obiettivi prefissati e riguardante sia la sfera del monitoraggio che quella degli strumenti dell'assessment (Nation & Macalister, 2010, p. 3).

Valutare le prestazioni degli allievi stranieri è spesso uno degli aspetti più critici del lavoro degli insegnanti, molti dei quali non si sentono adeguatamente preparati a svolgere tale funzione, anche se trascorrono fino al 50% del tempo complessivo in tali attività (Plake, 1993). Tale funzione metodologica dell'insegnamento aiuta il docente a migliorare il modo di insegnare, a indirizzare la sua azione nel perseguimento degli obiettivi formativi, a motivare gli allievi ad apprendere e ad accrescerne i livelli di successo (Brookhart, 1999). Se come sostiene Stiggins (1999a, pp. 20-23) la qualità dell'istruzione è in grado di attivare la qualità delle valutazioni impiegate, utilizzando precise strategie dirette a soddisfare particolari prestazioni per assicurare che da parte dell'insegnante venga assunta nei confronti degli obiettivi una precisa responsabilità (Marter, 2004), allora le esperienze che gli individui effettuano e l'atteggiamento che assumono verso queste ultime sono in grado di influenzare i processi decisionali e le procedure in uso (Graham, 2005). Nonostante però la tendenza a considerare le conoscenze e le pratiche di valutazione degli insegnanti dal punto di vista dell'assenza di competenze adeguate o deficitarie, occorre ricordare come queste ultime riflettano abitualmente una serie di legami con le altre funzioni

didattiche; e ciò costituisce l'aspetto chiave del rapporto tra *instructional design* e *assessment*.

L'impegno diretto degli insegnanti nella valutazione con allievi stranieri richiama infatti una base di conoscenze che riguarda i principi teorici relativi alle funzioni didattiche della progettazione e dell'assessment, al modo in cui connetterle all'istruzione e al miglioramento della scuola (Young & Kim, 2010) nel suo complesso, consentendo a tutti gli attori di sviluppare profili culturali forti. Il rapporto tra queste due funzioni e l'interculturalità nell'azione didattica offre così la possibilità di rendere esplicito e tangibile il concetto di equità, il quale diventa elemento indispensabile per chiarire in che modo si possano quantificare e qualificare i risultati della formazione in contesti ad elevata variabilità culturale e si riescano ad allineare le funzioni metodologiche dell'insegnamento (progettazione, valutazione, comunicazione, relazione ecc.) all'azione didattica per accrescerne l'efficacia.

Il bisogno di implementare l'educazione interculturale a scuola appare dunque emergente tanto quanto la necessità da parte della ricerca educativa di affrontare problemi e questioni riguardanti i campi di permanenza e staticità nei tipici modelli di comportamento didattico in contesti multiculturali, che radicano l'istruzione a stereotipi e a pregiudizi e impediscono di attuare una certa mutevolezza nelle condotte reali di dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori e della comunità scolastica nella sua interezza. Tajfel (1969) si volge a considerare, per esempio, un aspetto che riguarda la categorizzazione degli individui entro la bipolarità *ingroup* (gruppo di appartenenza) e *outgroup* (gruppo esterno), che si traduce spesso in un atteggiamento di favoritismo verso il proprio gruppo e in una discriminazione verso gli altri gruppi diversi dal proprio. I giudizi verso l'*outgroup* diventano più negativi in presenza di quella che viene definita "correlazione illusoria", ossia "tutte le volte che... allora...". In virtù di questo modo di ragionare le persone tendono così a sovrastimare la frequenza dell'associazione tra i due fenomeni e ciò porta al rinforzo dell'atteggiamento negativo nei confronti del gruppo di minoranza. Si immagina che l'altro si comporti sulla base di inferenze prodotte dallo schema stereotipico e ciò guida attivamente le strategie di interpretazione messe in atto dal soggetto. E quanto detto è visibile quando si fa riferimento alle competenze professionali dell'insegnante sia di ordine cognitivo, sociale, relazionale ecc. che pratico, ma in particolare a quelle legate alla valutazione, dove talvolta in certi contesti è possibile osservare come esse siano soggette ad effetti devianti circa il giudizio (come ormai ben tracciato da tutta la letteratura di settore) (Dewey, 1939; Scriven, 1967; De Landsheere, 1973; Calonghi, 1976). Tali questioni nel campo della didattica interculturale meritano particolare attenzione.

2. Verso una didattica interculturalizzata

Si tratta qui dunque di abbracciare l'idea di una didattica interculturalizzata (Nuzzaci, 2019), che passi attraverso una progettazione e una valutazione autenticamente interculturali, capace di trasformare la varietà in risorsa e di sostenere una prospettiva educativa "ecumenica", che veda la professionalità dell'insegnante intrisa di qualità umane e portatrice di uno stile pedagogico egualitario, idonea a fornire le necessarie risposte ad una nuova domanda formativa che sta avanzando e a dotare il docente di un corredo di competenze metodologiche adeguato (Nuzzaci, 2016). La didattica non può che essere per definizione "meticcias" quando, nel tentativo di accogliere, trasformare l'identità individuale e collettiva, assume un respiro vitale e aperto che si confronta con rappresentazioni, con modi di pensare, di dire, di fare che la cambiano, e quando tenta di rispondere alle esigenze di qualunque individuo, sia esso bambino, ragazzo o adulto, indipendentemente dalla sua appartenenza culturale, cercando di rendere concreta la conoscenza nella vita delle persone, al fine di incrementarne il benessere e di accrescere le abilità essenziali per la loro esistenza. Come è noto, infatti, istruzione e cultura si influenzano vicendevolmente costruendo conoscenza e competenza a scuola attraverso una didattica che non può esimersi dal trasformarsi in senso interculturale; il che non significa solo che essa si debba fondare sul dialogo e sul contatto con l'altro diverso da sé, ma che racchiuda in sé un approccio multiprospettico ai processi di *instructional design* e *assessment*, che permettano all'insegnante di lavorare sulle "transizioni culturali" nell'insegnamento e che implicino la possibilità di generare "significati diversi in diversi contesti per diversi individui" (Nuzzaci, 2019). Tutto ciò è legato alla capacità di capire quali contesti e condizioni siano appropriati per aiutare tutti i bambini ad apprendere al meglio e di riuscire a farlo valutando correttamente quanto appreso.

Il punto di partenza è quello innanzitutto di confrontarsi con problemi didattici emergenti e con questioni relative alla qualità dell'istruzione, che comportano prevalentemente una riflessione su:

1. il genere di istruzione "interculturale" erogata in relazione alla diversificazione delle caratteristiche dei destinatari;
2. la progettazione di protocolli interculturali per ridurre il pregiudizio culturale e linguistico;
3. la questione dell'influenza culturale e linguistica dell'istruzione;
4. lo sviluppo di strumenti e metodologie cross-culturali specifici;
5. l'allineamento degli elementi di *instructional design* all'*assessment* per contestualizzare l'azione didattica e i processi di pianificazione in merito alla pertinenza delle tecniche e degli strumenti impiegati;

6. la specificazione dei “marcatori di competenza” diretti a verificare se il piano valutativo sia adattato e adattabile al contesto culturale e alle caratteristiche dei bambini stranieri;
7. la preparazione interculturale dei docenti, anche in merito agli aspetti metodologici e valutativi.

Dal punto di vista interculturale, progettazione e valutazione sostengono il processo di istruzione e contribuiscono a riconoscere e a valorizzare la diversità culturale e linguistica dei bambini quali fattori fondanti dell’istruzione e dell’azione didattica, affrontando sfide che talvolta appaiono scoraggianti, in una scuola e in una società che cambiano continuamente e in cui vivono individui con caratteristiche sempre più diversificate.

In una domanda di istruzione che si fa dunque sempre più estesa, un approccio interculturale alla didattica serve a restituire alla formazione la sua vera essenza, cioè quella di formare, di costruire, di produrre, di variare e di affinare le competenze, nonché di contribuire concretamente a migliorare l’istruzione a tutti i livelli per comprendere come soddisfare i bisogni individuali e per affrontare le particolarità di ciascuno valorizzandole. Si guarda qui alla progettazione e alla valutazione come strumenti formativi, che permettono di implementare la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento in contesti ad elevata varietà e variabilità culturale, ma anche di colmare gap, deficit cumulativi e disuguaglianze sociali, di innalzare i risultati scolastici e di promuovere lo sviluppo di una scuola capace di apprezzare la diversità.

Nessun approccio alla progettazione e alla valutazione in educazione dovrebbe infatti basarsi sul falso assunto che la popolazione che accede all’istruzione sia omogenea, in qualche forma e in qualche misura, soprattutto dal punto di vista culturale, né dovrebbe fare opera di artificiale semplificazione o banalizzazione della realtà didattica, che è complessa proprio in virtù della “pluralità” che la caratterizza. Se la progettazione in senso interculturale fa paura perché costringe all’assunzione di una mentalità aperta e integrale dell’insegnamento, la valutazione fa altrettanta paura perché svela l’errato presupposto dell’omogeneità, la quale, più supposta che reale, è tale solo quando riferita al diritto al raggiungimento dei traguardi, che rappresentano il fondamento del vivere e che permettono all’individuo di inserirsi pienamente nella società.

Una didattica dunque che miri a farsi strumento per comprendere la diversità ha, in primo luogo, l’obiettivo di ottenere informazioni che mettano in luce difficoltà e ostacoli da superare nel tentativo di sradicare forme di disuguaglianza legate all’esistenza di gruppi linguistici e culturali minoritari e, in secondo luogo, di rispettare le caratteristiche di ciascun individuo, consi-

derandole risorse per la crescita. È questa la strada dell'equità che viene perseguita tenendo conto della diversità nella costruzione di compiti di apprendimento appropriati e significativi e proponendo forme attive di co-costruzione della proposta formativa e di condivisione degli strumenti da parte dei destinatari. Qualsiasi modello di progettazione e di valutazione che si fondi sulla componente interculturale dovrebbe infatti possedere qualità formative atte a rispondere a forme di responsabilità condivisa. D'altra parte, solo processi di insegnamento-apprendimento che implicino la partecipazione della comunità e integrino aspirazioni e preoccupazioni dell'insegnante, che migliorino la pratica dell'insegnante, che raccolgano elementi per corrispondere meglio l'insegnamento alla realtà e alla cultura della comunità e che potenzino il funzionamento complessivo della scuola, possono davvero aspirare a divenire pienamente interculturali.

In questa chiave interpretativa, la definizione degli obiettivi dell'istruzione, l'uso di metodologie e strategie appropriate, la conduzione di processi di insegnamento-apprendimento, oltre che l'impiego di strumenti di valutazione diagnostica e formativa piuttosto che sommativa, così come la gestione dei processi di pianificazione, regolazione e auto-regolazione, rappresentano i momenti centrali di un percorso formativo che vede perseguire il principio di "giustizia culturale", capace di considerare la singola istituzione parte del sistema educativo nazionale e di seguire standard di competenza adeguati sia sotto il profilo dell'insegnamento che dell'apprendimento, abbattendo le disuguaglianze, smontando le credenze, decostruendo il pregiudizio per ricercare l'equità. Come parte di un sistema multidimensionale complesso che può includere spesso convinzioni contrastanti che possono o non possono materializzarsi nella pratica didattica, dipendenti da fattori individuali o contestuali, la formazione e le convinzioni degli insegnanti circa il processo di istruzione diventano fattori chiave, essendo componenti essenziali dell'attività didattica e avendo ricadute sul processo di apprendimento degli studenti e sulla qualità delle loro prestazioni. Altrettanto vitale diviene il modo in cui gli insegnanti sviluppano le proprie convinzioni sull'insegnamento e come le collegano agli altri aspetti sociali e culturali (Levin, 2015).

Se intese in questa accezione progettazione e valutazione divengono funzioni metodologiche vantaggiose sul piano dell'insegnamento e dell'apprendimento di insegnanti e studenti italiani e stranieri, che implicano la raccolta e l'utilizzazione dei dati da parte dei docenti per migliorare l'adeguatezza del proprio insegnamento, per monitorare l'apprendimento degli allievi durante tutto il processo di istruzione al fine di accrescerlo, per fornire loro informazioni utili da impiegare favorevolmente nella scelta delle strategie più adatte a ciascun gruppo di studenti, specie di quelli provenienti da paesi diversi, per

permettere agli allievi stranieri di utilizzare i feedback ricevuti per incrementare le loro abilità e conoscenze, per sviluppare o migliorare le loro capacità di autovalutazione, sostenendo il processo di assunzione delle decisioni riguardante l'acquisizione di specifiche conoscenze e abilità e quello di riflessione sulle prove e sul senso della valutazione stessa. In questa direzione essenziale è il ruolo svolto dai processi di pianificazione e regolazione didattica per ottenere il massimo beneficio quando gli studenti affrontano problemi che vanno oltre il loro livello di padronanza. Pertanto, rinunciare alla funzione metodologica della valutazione nel caso di bambini provenienti da altro Paese vuol dire rifiutarsi di sostenere l'apprendimento e il suo sviluppo. Guardare allora alla valutazione come processo di concreto miglioramento dell'istruzione per creare terreni favorevoli alla formazione di competenze, inducendola a crescere ed evitando di mortificarla con l'uso inappropriato del senso comune e del pregiudizio, significa anche favorire realmente processi di innovazione inclusivi e interculturali.

Nell'affrontare dunque la relazione didattica-valutazione-interculturale occorre guardare all'assessment applicando un orientamento culturale, capace di collegare la sfera del bisogno di accertamento della padronanza con quella dell'equità e della cultura, ma anche dei valori di riferimento di un individuo, che spesso sono tratti difficili da armonizzare. La prospettiva interculturale nella didattica introduce immediatamente forme di insegnamento e di apprendimento che hanno a che vedere con la familiarizzazione di nuovi codici culturali e con la loro comprensione, oltre che con l'interazione umana, entrando in contatto con una formazione che si effettua contemporaneamente su più canali e sistemi di significazione.

Ci sono diverse opportunità per l'insegnante di praticare e sviluppare un impegno in senso interculturale man mano che progetta e implementa le proprie pratiche didattiche e valutative. Per tale ragione sarà importante valutare come questi interventi siano capaci di incidere realmente sulla trasformazione delle acquisizioni degli studenti stranieri. In questo processo dobbiamo tenere presente che l'obiettivo non riguarda solo il risultato da raggiungere entro i confini dell'istituzione scolastica, quanto piuttosto quello che interessa e coinvolge un ampio processo di apprendimento permanente da promuovere e sviluppare continuamente nella sua interezza. Pertanto, le pratiche di valutazione sono da considerarsi al servizio della pratica formativa e dell'impegno interculturale, che saranno tanto più efficaci quanto più implicheranno un mix di metodi e misure valide atto a tradursi in un insieme di strumenti capaci di cogliere la complessa serie di abilità disciplinari e non, con l'intento soprattutto di acquisire le informazioni indispensabili ad un insegnante per comprendere ciò che accade in contesto didattico e intervenire con proposte appropriate.

3. Instructional design, evaluation e assessment

Viene spesso ricordato da più parti come l'*instructional design* e l'*assessment* vengano concepiti come termini generalmente riconducibili ad esperienze didattiche che impediscono di interpretare in maniera unilaterale e lineare la didattica e che aiutano a sostenere la fiducia nella capacità di imparare, integrata nella pratica quotidiana della classe e fondata su obiettivi di apprendimento significativi, su metodologie appropriate, su strategie efficaci, su prove valide e su criteri volti a fornire solide informazioni all'insegnante per accrescere il successo degli allievi, sostenendoli nel cammino verso la comprensione per migliorarne le prestazioni.

Quando si cerca di capire ruolo e funzione che progettazione e valutazione rivestono entro i processi di insegnamento-apprendimento non possiamo limitarci a considerarne asetticamente le loro qualità intrinseche, ma occorre tenere conto anche di quanto ruoti intorno alle diverse funzioni del sistema didattico quali pratiche correnti, capaci di aiutare gli allievi più che di "promuoverli".

Inoltre, la incorporazione dell'interculturalità nella progettazione e nella valutazione all'interno del processo di istruzione richiede anche un miglioramento della comprensione della relazione tra qualità del feedback e sua pianificazione per governare la prospettiva e l'evoluzione dei processi di insegnamento-apprendimento stessi. Didattica e valutazione sono dimensioni interconnesse che, quando concepite separatamente, fanno perdere valore sia all'insegnamento che all'apprendimento; e questo è ciò che presumibilmente avviene in situazione di elevata variabilità culturale. Lo scollamento della didattica dalla valutazione produce inoltre riverberi sottili sul processo di conoscenza degli allievi, poiché l'acquisizione di informazioni e l'adozione di strategie per rispondere meglio a certe esigenze apprenditive si dissociano riducendo lo spazio interpretativo del bisogno interculturale e, dunque, dell'efficacia dell'intervento didattico. La logica sistemica dell'istruzione e di innesto dell'interculturalità nei processi di insegnamento e di apprendimento, con evidenti benefici sul piano della qualità delle acquisizioni, è quella di mettere in relazione obiettivi, contenuti e saperi dell'apprendimento.

Il confronto tra una serie di funzioni e attività condotte dall'insegnante per "governare le pratiche didattiche" (azioni di programmazione, pianificazione e così via) e gli effetti da esse prodotti sull'apprendimento degli allievi diventano misure indirette della qualità dell'insegnamento quando, registrando il livello di performance raggiunto, si misura in realtà l'efficacia del docente; aspetto questo che sorprendentemente viene ignorato dagli insegnanti, i quali spesso dimenticano che le prestazioni dei loro allievi costituiscono un valido indicatore capace di misurare la qualità dell'istruzione da loro erogata.

Un docente professionalmente e interculturalmente adeguato è un docente che sa quali metodologie adottare per intervenire in situazioni didattiche complesse e quali strumenti di valutazione impiegare per raccogliere informazioni sulle caratteristiche e sui risultati degli allievi, su come condurre un dialogo efficace con loro, su come accrescere la motivazione degli allievi e coinvolgerli attivamente nel processo di apprendimento.

In sostanza, il rafforzamento delle competenze metodologiche nevralgiche del docente (progettazione, valutazione, comunicazione e relazione) non fa che sostenere i processi di insegnamento-apprendimento, mettendo in campo il senso stesso dell'insegnare e del valutare (perché insegnare/valutare, che cosa insegnare/valutare, con quali metodologie, come assicurare un insegnamento qualitativamente apprezzabile e una valutazione idonea allo scopo, come utilizzare i dati ottenuti ecc.), quali azioni che offrono la possibilità agli studenti di beneficiare dell'esperienza di apprendimento e di riflettere su di essa. Le disuguaglianze nell'istruzione sono infatti in larga misura il risultato delle differenze tra gli individui nella loro relazione con la cultura e la conoscenza, che deve quindi essere ampiamente esaminata e analizzata alla luce delle differenze, delle convergenze e delle complementarità tra le forme operative della didattica, che consentono all'insegnante di agire in una certa situazione e di trasformarle. L'azione interculturale che modifica la didattica dal suo interno e la scuola in una direzione multiculturale impone un "processo di raccolta di prove" della comprensione degli allievi, presupponendo un adattamento dell'istruzione ai loro bisogni per aumentarne responsabilmente e consapevolmente il livello e la qualità dell'apprendimento.

Con l'aumento della richiesta di abilità sempre più elevate, anche rispetto al grado di acquisizione, da parte della società multiculturale, la funzione assegnata alla scuola è diventata cruciale soprattutto per il raggiungimento delle competenze funzionali (come quelle della lettura e della comprensione del testo così come quelle aritmetiche e geometriche ecc.). La didattica interculturale nasce dalla preoccupazione di rispondere proprio a questi problemi, focalizzandosi sugli obiettivi curricolari di tutte le discipline a qualunque livello e sulle difficoltà specifiche che possono insorgere in qualunque momento del percorso. Essa va oltre il sapere volgendo le sue preoccupazioni maggiori sull'analisi delle componenti culturali e della loro incidenza nell'apprendimento, comprese le operazioni di pensiero che i task comportano in fase di esecuzione. E così che essa, rifiutando i tradizionali processi di trasmissione di pratiche culturali lineari, accompagna l'attività di apprendimento degli allievi attraverso una progressione facilitata della complessità relativa ai compiti affrontati, tenendo conto dei loro prerequisiti e delle loro abilità gradualmente formate, che sono in parte ordinate, in parte indipendenti e in parte complementari. Si comprende

così l'importanza di disporre di descrizioni analitiche dei percorsi della diversità delle caratteristiche degli allievi, delle situazioni e dei contesti, così come degli atteggiamenti e dei processi di pensiero, per riuscire a trattarli e ad elaborare interventi sempre più efficaci.

4. Progettazione, valutazione e intercultura: problemi di equità

Progettazione, valutazione e interculturalità nell'istruzione sono elementi tra loro strettamente interconnessi.

Gli studenti di origine straniera rispetto al Paese di accoglienza sperimentano nella loro scolarizzazione varie insidie derivanti da un'azione sistemica istituzionale che li discrimina; e tra queste insidie vi sono proprio le procedure di progettazione e di valutazione ingiuste o a prevalenza di pregiudizio avanzate da parte dei diversi attori della scuola.

L'equità si innesta nell'inclusività, fattore molto importante nella progettazione della valutazione, poiché se quest'ultima fosse davvero equa dovrebbe essere in grado di riflettere le reali esigenze di un corpo studentesco diversificato. Attraverso una progettazione inclusiva, laddove possibile, e attraverso adeguamenti ragionevoli a livello individuale, laddove richiesto, le attività di valutazione assicurano ad ogni allievo pari opportunità nel dimostrare il proprio successo. Per offrire a tutti gli allievi le stesse possibilità di dimostrare ciò che hanno acquisito, è necessario esaminare gli strumenti che sono in grado di evidenziare un particolare risultato di apprendimento. Garantire agli allievi la possibilità di fruire di una varietà di metodi diretti a valutare le loro abilità, operando una scelta individuale, ad esempio, nella tecnica, nello strumento o nel formato della valutazione, può condurre ad un miglioramento generale dell'apprendimento che va a beneficio di tutti e del processo di valutazione nel suo complesso. Per questa ragione, le procedure e i metodi di valutazione dovrebbero essere flessibili, tali da consentire ai singoli allievi di avanzare per adattamenti e di superare qualsiasi sostanziale problema incontrato e svantaggio eventualmente riscontrato. Così in termini di pratiche essi inducono anche ad assicurare che una strategia di valutazione sia in grado di includere al suo interno una gamma di formati, che permettano a quest'ultima di essere culturalmente inclusiva, anche a partire dall'esame del background formativo degli allievi, fornendo loro, se necessario, eventuali compensazioni in caso di deficit cumulativi, e facendosi carico delle loro specifiche esigenze. Svantaggi, differenze, esclusione sociale vissuti da molte persone infatti non sono che l'altra faccia della discriminazione, che derivano da precise barriere ambientali legate all'atteggiamento e al comportamento degli "altri" nei confronti degli "stranieri".

Sembra opportuno riflettere sugli attuali stili di insegnamento, sulla progettazione, sulla struttura dei materiali e delle attività e sui formati di valutazione per comprendere come consentire agli allievi di origine straniera di fruire delle opportunità necessarie per dimostrare l'acquisizione dei risultati, in un modo tale che la situazione didattica sia rafforzata da una "parità di condizioni", la quale richiede cambiamenti strategici, integrati, coerenti nella pratica (Waterfield & West, 2006) sia progettuale che valutativa. In ciò l'inclusione non riguarda l'assimilazione o l'accomodamento di individui culturalmente differenti in un sistema educativo, nella pratica, sostanzialmente immutato, ma richiede la trasformazione di quegli elementi profondi ostacolanti il cambiamento. Quindi l'obiettivo è quello di rendere più appropriata sia la progettazione che la valutazione per gli allievi provenienti da culture altre, indipendentemente dalla loro origine. Tuttavia, gli ostacoli a tali cambiamenti sono davvero pervasivi e la partecipazione all'istruzione continua a focalizzarsi sull'adattamento delle persone a ciò che è già disponibile, senza abbracciare nella didattica approcci innovativi in grado di alimentare pratiche dirette a soddisfare pienamente le esigenze di una diversificata popolazione di studenti.

Il fatto che talvolta gli insegnanti non riescano a farsi carico dell'inclusività nella progettazione li induce ad effettuare una serie di aggiustamenti durante il percorso di insegnamento-apprendimento che non sempre appaiono correttamente pianificati, in quanto le modifiche apportate sembrano il frutto di un pensiero scomposto, a tratti immediato, che però rischia inevitabilmente di introdurre elementi di pregiudizio nel processo. Talvolta poi la creazione di soluzioni alternative per allievi stranieri può determinare un sistema a due livelli, che pare assicurare modi e forme adeguate per accogliere e sostenere particolari esigenze nel processo di istruzione. La maggior parte degli insegnanti infatti è ben consapevole teoricamente della necessità di farsi carico di tali bisogni, ma, nel farlo, finisce spesso di attribuire maggiore importanza a certi vari fattori culturali rispetto ad altri. Progettazione e valutazione non riguardano più semplicemente il tentativo di cambiare i processi di insegnamento-apprendimento a beneficio di determinati gruppi di allievi rispetto ad altri, ma di avvantaggiare tutti gli allievi senza che l'intervento didattico perda di rigore nel raggiungimento del risultato. In altre parole, progettare e valutare bene implica un allineamento costruttivo nella didattica, che passa attraverso l'uso di criteri chiari e trasparenti, di un'azione programmata e di una sequenzialità ottimale che dà concretezza e coerenza all'intero sistema d'azione didattico.

L'allineamento tra progettazione e valutazione suggerisce l'impiego di procedure dirette a soddisfare i bisogni di allievi diversi, non comprometten-

do così il raggiungimento di obiettivi prefissati e incrementando, invece, le loro possibilità di dare conto delle proprie capacità e di soddisfare i requisiti necessari atti a consentire l'apprendimento e facilitare il processo di acquisizione. Sul piano culturale progettazione e valutazione, in termini di tempo e di equità, per evitare aggiustamenti in momenti successivi e al termine delle diverse sequenze didattiche (Waterfield & West, 2006), aiutano ad arginare l'idea che gli allievi stranieri abbiano modi di apprendere lontani da quelli degli "altri", mentre in realtà le loro "specificità" si innestano lungo un continuum di differenze in cui condividono sfide simili alle difficoltà che affrontano tutti gli allievi, senza bisogno di renderle discriminatorie o marginalizzanti. Lo stesso vale per la progettazione inclusiva della valutazione, che dovrebbe prevedere una accurata strutturazione e programmazione, in termini di frequenza, di orario, di scelta, di genere di prova, di durata delle prove, di ponderazione, di struttura delle domande ecc., per consentire agli allievi di fare pratica con svariate modalità di *task* e di strumenti di rilevazione degli apprendimenti. Si tratta di fornire agli allievi ciò di cui hanno bisogno per aiutarli a ragionare sulle "differenze" con l'intento di valorizzare i loro expertise, poiché variando attività e formati della didattica si contribuirà a potenziare l'informazione e a sviluppare anche una gamma più ampia di abilità personali e culturali negli allievi. Se dunque l'uguaglianza è cosa buona quando offre a tutti gli allievi le stesse opportunità, il primo passaggio all'equità richiede di prestare attenzione alle differenze e alle disparate esigenze ad esse associate; e il tentativo di essere equi inizia proprio usando la progettazione e la valutazione come strumenti per comprendere chi siano gli allievi e come sia possibile aiutarli ad apprendere sempre meglio. Il secondo passaggio all'equità consiste nell'utilizzo di una varietà di approcci didattici per sostenere gli allievi nel percorso di apprendimento anche supportandoli con una valutazione corretta e rigorosa.

Come sostiene Boud (1995, p. 35), infatti, gli allievi stranieri possono sfuggire agli effetti di un insegnamento povero, ma non possono, se vogliono avere successo, sottrarsi agli esiti di una valutazione inadeguata. Un'importante dimensione etica della professione insegnante in merito all'*instructional design* e all'*assessment literacy* è quella di considerare criticamente il modo in cui la cultura può sfidare le conseguenze discriminatorie dell'attuazione delle politiche di istruzione, promuovendo un maggiore rispetto per le differenze (Tognolini & Stanley, 2007; Perrenoud, 1995; 1984). In questo senso spostare l'attenzione sulla progettazione e sulla valutazione come strumenti per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento diviene centrale per riconoscere le differenze e non invece negarle (Bourdieu & Passeron, 1964a; 1964b), abbattendo un'idea di scuola intesa come "fabbrica di iniquità", cioè incapace di coniugare l'esi-

genza della “riuscita” con quella dell’“uguaglianza delle opportunità”, e come spazio di riproduzione delle disuguaglianze sociali piuttosto che di promozione della mobilità sociale intergenerazionale (Bourdieu & Passeron, 1970). L’istruzione, comunque, nel tentativo di promuovere “l’uguaglianza nella società”, consente agli allievi di sviluppare la “capacità di apprendere” tutta la vita, alimentando il bacino dell’equità, che, pur soggetta ad interpretazioni diverse, diventa indispensabile per chiarire in che modo la valutazione possa essere utilizzata per quantificare e qualificare i risultati della formazione e come sia ad essa legata. L’interculturalità espande la definizione di *instructional design* e *assessment*, offrendo un ampio repertorio di strumenti e strategie incorporati nella progettazione, che divengono possibilità presenti e future per piccoli e ampi gruppi di studenti di origine straniera, che necessitano di una gamma flessibile di modalità di programmazione e valutazione, atte a qualificare i risultati di apprendimento senza lasciare nessun allievo “ai margini” dell’istruzione, specie quelli che presentano maggiori difficoltà.

Riferimenti bibliografici

- Allport G. (1979), *The nature of prejudice (25th anniversary ed.)*, Addison-Wesley, Reading.
- Belz J.A. (2003), «Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration», in *Language Learning & Technology*, 7, 2, pp. 68-117.
- Bochner S. (1981), *The social psychology of cultural mediation*, in Bochner S. (1981) (a cura di), *The mediating person: bridges between cultures*, Schenkman, Cambridge, pp. 6-36.
- Bochner S. (1982), *The social psychology of cross-cultural relations*, in Bochner S. (1982) (a cura di), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*, Pergamon, Oxford, pp. 5-44.
- Boud D. (1995), *Assessment and learning: contradictory or complimentary*, in Knight P. (1995) (a cura di), *Assessment for learning in higher education*, Kogan Page, London, pp. 35-48.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964a), *Les étudiants et leurs études*, Mouton, Paris.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964b), *Les héritiers*, Minuit, Paris.
- Brookhart S.M. (1999), «Teaching about communicating assessment results and grading», in *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18, 1, pp. 5-13.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Calonghi L. (1976), *Valutazione*, La Scuola, Brescia.

- Chun D.M. & Wade E.R. (2004), *Collaborative cultural exchanges with CMC*, in Lomicka L. & Cooke-Plagwitz J. (2004) (a cura di), *Teaching with technology*, Heinle, Boston, pp. 220-247.
- De Landsheere G. (1973), *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1960), *Teoria della valutazione*, trad. it. con un saggio introduttivo di Aldo Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1994/2016), *Democrazia ed educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze.
- Graham P. (2005), «Classroom-based assessment: changing knowledge and practice through preservice teacher education», in *Teaching and Teacher Education*, 21, 6, pp. 607-621.
- Grange Sergi T. & Nuzzaci A. (2007) (a cura di), *Interculturalità e processi formativi*, Armando, Roma.
- Gudykunst W.B. (2003), *Cross-cultural and intercultural communication*, SAGE, Thousand Oaks.
- Kim Y.Y. (1991), *Intercultural communication competence: a systems-theoretic view*, in Ting-Toomey S. & Korzeny F. (1991) (a cura di), *Cross-cultural interpersonal communication*, SAGE, Newbury Park, pp. 259-275.
- Kumaravadivelu B. (2008), *Cultural globalization and language education*, Yale University Press, New Haven.
- Ladson-Billings G. (1995), «Toward a theory of culturally relevant pedagogy», in *American Educational Research Journal*, 32, 3, pp. 465-491.
- Lee A., Poch R., Shaw M. & Williams R.D. (2012) (a cura di), *Engaging diversity in undergraduate classrooms: a pedagogy for developing intercultural competence*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Levin B.B. (2015), *Development of teachers' beliefs*, in Fives H. & Gill M.G. (2015) (a cura di), *International handbook of research on teachers' beliefs*, Routledge, New York - London, pp. 48-66.
- Mertler C.A. (2004), «Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference?», in *American Secondary Education*, 33, 1, pp. 49-64.
- Nation I.S.P. & Macalister J. (2010), *Language curriculum design*, Routledge, New York - London.
- Neuliep J.W. (2012), *Intercultural communication: a contextual approach*, SAGE, London.
- Nuzzaci A. (2014), *Valutare per conoscere, per pianificare e per cambiare, ovvero per innovare il sistema d'azione didattico*, in Isidori M.V. (2014), *I disturbi specifici dell'apprendimento*, Anicia, Roma, pp. 197-235.
- Nuzzaci A. (2016), «Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training – Scienza dell'insegnamento, formazione e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori: dalla progettazione alla valutazione», in *Formazione & Insegnamento*, 14, 3, pp. 17-36.
- Nuzzaci A. (2019), *La "valutazione inclusiva, autentica e partecipativa" come strumento per eliminare l'indifferenza per le differenze*, in Isidori M.V. (2019)

- (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare rischi e nuovi di povertà educative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 197-119.
- Nuzzaci A. (in press), *Evaluation e assessment in contesti didattici interculturali*, in Boichicchio F. & Traverso A. (in press), *Didattica interculturale*, La Scuola, Brescia.
- Perrenoud Ph. (1995), *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, Paris.
- Perrenoud Ph. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Droz, Genève.
- Plake B.S. (1993), «Teacher assessment literacy: teachers' competencies in the educational assessment of students», in *Mid-Western Educational Researcher*, 6, 1, pp. 21-27.
- Rathje S. (2007), «Intercultural competence: the status and future of a controversial concept», in *Language and Intercultural Communication*, 7, pp. 254-266.
- Ruben B.D. (1977), «Guidelines for cross-cultural communication effectiveness», in *Group & Organization Studies*, 2, pp. 470-479.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*, in Stake R.E. (1967) (a cura di) *Curriculum evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, vol. I, Rand McNally, Chicago, pp. 39-83
- Sedlacek W.E. (1994), «Issues in advancing diversity through assessment», in *Journal of Counseling & Development*, 72, 5, pp. 549-553.
- Shepard L.A. (2000), «The role of assessment in a learning culture», in *Educational Researcher*, 29, 7, pp. 4-14.
- Shrum J.L. & Glisan E.W. (2005), *Teacher's handbook: contextualized language instruction*, Heinle, Boston.
- Stier J. (2003), «Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies», in *Intercultural Education*, 14, 1, pp. 77-91.
- Stiggins R.J. (1999a), «Are you assessment literate?», in *The High School Journal*, 6, 5, pp. 20-23.
- Stufflebeam D. (2001), «Evaluation models», in *New Directions in Evaluation*, 89, spring, pp. 7-98.
- Stufflebeam D.L., Foley W.J., Gephart W.J., Guba E.G., Hammond R.L., Merriman H.O. & Provus M.M. (1971), *Educational evaluation and decision making*, Peacock, Itasca.
- Tajfè H. (1969), «Cognitive aspects of prejudice», in *Journal Social Issue*, 25, 4, pp. 79-97.
- Tognolini J. & Stanley G. (2007), «Standards-based assessment: a tool and means to the development of human capital and capacity building in education», in *Australian Journal of Education*, 51, 2, pp. 129-145.
- Triandis H.C. (1994), *Culture and social behaviour*, McGraw-Hill, New York.
- Ware P. & Kramsch C. (2005), «Toward an intercultural stance: teaching German and English through telecollaboration», in *The Modern Language Journal*, 89, 2, pp. 190-205.
- Waterfield J. & West B. (2006), *Inclusive assessment in higher education: a resource for change*, University of Plymouth, Plymouth.

- Wiseman R.L. (2002), *Intercultural communication competence*, in Gudykunst W.B. & Moody B. (2002) (a cura di), *Handbook of international and intercultural communication*, SAGE, Thousand Oaks, pp. 207-224.
- Young V. & Kim D. (2010), «Using assessments for instructional improvement: a literature review», in *Education Policy Analysis Archives*, 18, 19, pp. 1-40, testo disponibile su: epaa.asu.edu/ojs/article/view/809.

3. Il *Culturally Responsive Teaching* come strategia per l'educazione interculturale in Europa

di Emanuele Isidori

1. La diversità culturale come sfida per la società europea

Nell'Europa contemporanea, la diversità culturale rappresenta una sfida complessa e in continua evoluzione che chiama in causa sia la società che la scuola. Questa sfida è legata al continuo contatto e confronto dei cittadini, delle istituzioni e del mercato europeo con valori, atteggiamenti, convinzioni e idee provenienti da persone appartenenti a culture diverse e che si sono rifugiate o sono per lo più migrate sul nostro continente da altri Paesi per sfuggire a guerre e carestie, ricercare un lavoro o avere maggiori opportunità.

Nel corso degli ultimi anni, si sono verificati in Europa una serie di fenomeni preoccupanti che indicano chiaramente come la società europea stia affrontando con difficoltà le complesse sfide che la gestione della diversità prospetta sia dal punto di vista sociale sia educativo. La retorica anti-immigrazione, gli attacchi ai rifugiati e ai migranti, la chiusura dei confini territoriali, l'esitazione nell'accogliere le persone e aiutarle a fuggire dalle zone devastate dalla guerra in risposta all'afflusso di rifugiati e migranti dimostrano chiaramente i limiti della solidarietà e dell'inclusione della società europea (Lentin & Titley, 2012)

Le politiche nazionalistiche portate avanti da movimenti politici presenti di fatto in tutti i Paesi europei hanno dato un'ulteriore spinta all'ascesa del razzismo, della xenofobia, dell'islamofobia, dell'antisemitismo e di altre forme di paura e di odio in tutto il continente (Romeyn, 2014). Solo una società di cittadini coscienti e partecipi può resistere a tali minacce. Facilitare la cittadinanza attiva e l'impegno civico non è solo un compito da perseguire attraverso leggi e norme specifiche ma è anche un obiettivo educativo che spetta alla scuola aiutare a conseguire. Il potere trasformativo dell'istruzione e dell'educazione gioca un ruolo importante nella costruzione di una società inclusiva che promuove la partecipazione democratica e civile. La partecipazione democratica è la via per

creare consapevolezza, conoscenza e comprensione dei valori sociali e interculturali che sono a fondamento dello spirito e della cultura europei.

In questo contesto, i sistemi di istruzione europei, con le caratteristiche specifiche che ancora presentano, nonostante il processo di omologazione in atto, devono svolgere un ruolo attivo nel risolvere il problema. Renderli più inclusivi e democratici deve essere l'obiettivo centrale, poiché solo le persone che sentono di essere accettate dall'ambiente che le circonda possono accettare anche gli altri.

La crescente diversità presente nella società non si riflette bene nel sistema educativo europeo. Nelle scuole europee, l'educazione alla cittadinanza non rappresenta ancora una vera priorità, come invece auspicato dal Programma *Istruzione e formazione 2020* della Commissione Europea¹. L'educazione alla cittadinanza consente alle persone di prendere coscienza e di agire come cittadini attivi, responsabili e rispettosi degli altri. L'educazione alla cittadinanza è fondamentale per la costruzione di una società libera, tollerante, equa e inclusiva; per la coesione sociale, per la comprensione reciproca, il dialogo interculturale e interreligioso; per la solidarietà, nonché per il conseguimento dell'uguaglianza tra donne e uomini.

La formazione è il motore principale nella promozione della partecipazione civica. L'International Civic and Citizenship Study (ICCS) dell'International Association for the Assessment of Educational Achievement evidenzia, dal 2006, l'interrelazione esistente tra educazione civica – o meglio conoscenza dei saperi della cittadinanza e della democrazia – e partecipazione attiva². Ciò significa che più si conoscono le regole della democrazia, dei diritti e doveri che essa comporta e del suo funzionamento, più si avranno probabilità che le persone partecipino e fruiscono dei valori e dei beni che la democrazia stessa comporta.

Affinché possa agire da volano per la democrazia, l'educazione europea deve essere supportata da: strutture educative attive, istituzioni educative inclusive, ampie comunità collaborative. Al fine di aumentare i livelli di coinvolgimento delle istituzioni in tutti i contesti educativi, è necessario guardare a una specifica pedagogia sociale e interculturale ma anche aiutare le scuole a sviluppare uno specifico curriculum.

Imparare a essere un cittadino attivo e recettivo nei confronti dell'accoglienza e della comprensione dell'altro riguarda non solo i saperi, le conoscenze e gli atteggiamenti personali ma richiede anche l'uso di metodologie appropriate che

1. Cfr. in proposito, per le informazioni e la relativa documentazione, la pagina web della Commissione Europea relativa alla Collaborazione Strategica (Quadro ET2020): ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_it.

2. Cfr. in proposito i report della ricerca e le relative informazioni sul sito dell'Associazione: www.iea.nl/studies/iea/iccs.

coinvolgano attivamente gli studenti nella loro formazione. Ad esempio, l'apprendimento esperienziale, l'apprendimento per progetti e quello basato sull'esperienza personale quotidiana rappresentano modalità efficaci per motivare all'apprendimento e all'acquisizione di competenze interculturali. Tali competenze dovrebbero essere incoraggiate a tutti i livelli e in tutti i settori dell'istruzione e della formazione.

Il curriculum dovrebbe quindi essere basato sull'acquisizione di competenze legate all'educazione alla cittadinanza, con l'obiettivo di dotare gli studenti di atteggiamenti democratici e competenze sociali, civiche e interculturali; tutte competenze chiave per sviluppare la formazione permanente e che sono vitali per un cittadino europeo che deve confrontarsi con i cambiamenti di una società sempre più globalizzata e multi-etnica.

La coesione sociale, l'uguaglianza, la non discriminazione e le competenze civiche possono essere potenziate attraverso: l'educazione alla cittadinanza, l'apprendimento e il dialogo interculturale, l'educazione alla storia con contenuti legati alle vicende politiche del nostro continente.

In Europa, l'educazione interculturale e alla cittadinanza ha urgente bisogno di un rinnovamento, in modo così da contribuire a porre fine alla crescente sfiducia nei sistemi democratici e all'ascesa delle tendenze autoritarie. È necessario, pertanto, garantire l'accesso a un'istruzione di qualità nella quale possano trovare adeguato posto i contenuti dell'educazione civica e democratica. Tali contenuti consistono sia in un nucleo di valori legati ai diritti e ai doveri che la democrazia comporta ma anche in un dibattito aperto riguardante questioni controverse sui temi dell'accoglienza e dell'inclusione sociale.

Ciò implica una comprensione dell'educazione alla cittadinanza e dell'educazione interculturale non solo come "questioni aperte" in continuo divenire ma anche come "responsabilità sociali" e mezzi per far conoscere alle persone i loro diritti e a sensibilizzarle sulle loro responsabilità, aiutandole a comprendere l'importanza del loro ruolo per una società migliore e più inclusiva. Contenuti riguardanti i diritti umani, la democrazia, la comprensione dell'altro sono fondamentali per la fondazione e lo sviluppo di un'educazione curricolare europea intesa come "via" efficace all'educazione interculturale e alla cittadinanza (Marinescu, 2011).

L'apprendimento e il dialogo interculturali aiutano a prevenire le divisioni etniche, religiose, linguistiche e culturali. Creare nei curricoli delle scuole europee spazi per aiutare gli studenti e i formandi ad affrontare le differenze in modo costruttivo e democratico sulla base di valori condivisi è essenziale in una società dove la diversità rappresenta sempre di più la norma.

Tale dialogo può essere promosso anche attraverso iniziative che mettano in evidenza la diversità e supportino la partecipazione dei membri della società e

delle minoranze particolarmente emarginati, rafforzando ulteriormente la coesione sociale. L'apprendimento e il dialogo interculturali sono uno strumento efficace per passare dalla cultura della tolleranza e della mera convivenza pacifica tra comunità separate verso una società aperta e democratica, libera da stereotipi e discriminazioni, sensibile e "ricettiva" nei confronti dei bisogni di una società interculturale quale appunto si prospetta la società attuale e il mondo contemporaneo.

I curricoli dovrebbero consentire agli educatori di allocare tempo per assistere gli studenti nello sviluppo delle competenze interculturali, per le quali dovrebbero essere adeguatamente preparati attraverso una specifica formazione professionale iniziale e continua (Özüdogru, 2018). Un'autentica società democratica, infatti, non può essere costruita se gli insegnanti nelle scuole – i primi che, senza dubbio, dovrebbero essere coinvolti in questo processo di promozione dell'educazione interculturale e alla cittadinanza – non sono consapevoli dell'impatto che, ad esempio, l'Unione Europea ha sulla loro vita quotidiana e non sanno come impegnarsi nei processi dialogici e democratici.

La didattica e l'insegnamento nella scuola europea in una prospettiva "olistica", critica e responsabile dei complessi contenuti dell'educazione interculturale e alla cittadinanza hanno bisogno di approcci metodologici nuovi per essere realmente efficaci. Tra le varie metodologie didattiche, senza dubbio quella del *Culturally Responsive Teaching* (CRT) sembra essere oggi quella maggiormente in grado di rispondere alla necessità di un insegnamento-apprendimento nel quale i contenuti valoriali dell'educazione interculturale e quelli dell'educazione alla cittadinanza sono comunicati e appresi in modo olistico tenendo conto dei bisogni interculturali e delle risposte richieste dai soggetti portatori di "differenza" ai quali viene richiesto, in un contesto di società democratica e inclusiva qual è appunto quella europea, di integrarsi e diventare cittadini attivi.

2. Il *Culturally Responsive Teaching* per il rinnovamento dell'educazione interculturale

Il *Culturally Responsive Teaching* (CRT), che può essere tradotto in italiano con *Insegnamento Culturalmente Reattivo*³, è una metodologia didattica basata sulla pedagogia delle competenze culturali degli insegnanti e delle loro abilità

3. È interessante notare come l'aggettivo inglese *responsive* rimandi nella traduzione italiana a significati ricchi di implicazioni pedagogiche quali: "reattivo", "responsabile", "preparato", "pronto", "in grado di rispondere", "efficiente", "molto preparato alle domande", "sveglio", "sensibile", "in grado di reagire bene", "cosciente" (in seguito a una presa di coscienza tramite una riflessione critica su qualcosa).

a insegnare in un contesto interculturale. Gli insegnanti che utilizzano questa metodologia incoraggiano ogni studente a mettere in relazione i contenuti che gli vengono trasmessi con il contesto culturale nel quale vive quotidianamente.

Anche se il termine viene usato spesso per riferirsi specificatamente alla formazione degli studenti afroamericani negli Stati Uniti, il CRT si è rivelato, in realtà, una metodologia pedagogica efficace per studenti di ogni etnia e cultura. Ad esempio, in Canada vi sono casi in cui, attraverso questa metodologia pedagogica, si è cercato di rispondere (con efficacia, visti i risultati conseguiti al termine dei vari interventi formativi) alla necessità di colmare il divario tra l'educazione tradizionale dei nativi ricevuta nel contesto familiare e delle scuole delle comunità di appartenenza e i sistemi di istruzione occidentale includendo la spiritualità nelle pratiche educative aborigene.

La metodologia parte dal presupposto che, rendendo l'educazione culturalmente "reattiva" e "rilevante", si possa aiutare gli studenti appartenenti a culture ed etnie diverse a conseguire migliori risultati scolastici migliorando il loro livello di inclusione sociale. Sebbene questa metodologia sia stata applicata per lo più in contesti di scuola primaria o media, il modello del CRT è stato utilizzato anche all'interno di un contesto di istruzione secondaria e superiore.

Il CRT utilizza le conoscenze culturali, le esperienze precedenti e le modalità di comportamento degli studenti per rendere il loro apprendimento più appropriato ed efficace. L'obiettivo del CRT è quello di creare un ambiente di apprendimento favorevole per tutti gli studenti, indipendentemente dal loro retroterra etnico, culturale o linguistico (Frey, 2010). Secondo Geneva Gay (2000a; 2000b), il *Culturally Responsive Teaching* è quell'insegnamento che parte dall'accettazione e dalla valorizzazione delle precedenti esperienze culturali degli studenti, dalle loro conoscenze, e le completa e le usa come strumento di trasformazione e di emancipazione.

Il punto di forza di questo insegnamento è il riconoscimento delle competenze culturali e linguistiche acquisite dagli studenti, che vengono integrate e utilizzate come base per comprendere il contesto e l'ambiente sociale nel quale gli studenti stessi si trovano immersi.

Di fatto, il CRT rimanda a una vera e propria pedagogia che riconosce l'importanza di includere i riferimenti culturali degli studenti in tutti gli aspetti del loro apprendimento considerandoli in una prospettiva olistica e unitaria, e in modo tale da favorire al massimo il loro totale coinvolgimento. Questa pedagogia parte dal presupposto che la cultura, insieme con la lingua, rappresentano strumenti altamente reattivi in grado di rispondere ai problemi del contesto sociale e generare cambiamento ed emancipazione.

In realtà, non esiste una strategia di insegnamento in grado realmente di coinvolgere gli studenti. Sono gli insegnanti che "aiutano" gli studenti, at-

traverso un processo di comunicazione basato sull'empatia, a mettere in relazione il contenuto delle discipline e dei saperi che insegnano con il loro *background*.

Per essere efficaci nelle classi multiculturali, gli insegnanti devono sempre mettere in relazione i contenuti del loro insegnamento con il *background* culturale degli studenti. Senza la strutturazione di questa relazione, nessun insegnamento sviluppato in un contesto di diversità culturale può diventare significativo (Larson, Pas, Bradshaw, Rosenberg & Day-Vines, 2018). Un insegnamento che ignora le norme comportamentali e comunicative utilizzate dagli studenti provenienti da culture diverse provoca resistenza da parte di essi. L'insegnamento reattivo culturalmente, invece, richiede sempre il loro totale coinvolgimento (Wlodkowski & Ginsberg, 1995).

3. CRT e condizioni per l'inclusione interculturale

Il CRT rappresenta un modello globale e olistico di insegnamento, una pedagogia che attraversa le discipline e le culture per coinvolgere gli studenti rispettando la loro integrità e dignità culturale. Esso è in grado di superare i concetti di razza, etnia, classe, genere, Paese, nazione, famiglia che contribuiscono all'identità culturale di ogni studente.

Il fondamento di questo approccio risiede nelle teorie della cosiddetta "motivazione intrinseca". Noi sappiamo che, in una persona, l'impegno è sempre il risultato visibile della motivazione; ossia della naturale capacità di trovare un'energia interna per perseguire un obiettivo. Le nostre emozioni influenzano la nostra motivazione. A loro volta, le nostre emozioni sono socializzate attraverso la cultura: ossia la confluenza profondamente appresa del linguaggio, delle credenze, dei valori e dei comportamenti che pervade ogni aspetto della nostra vita. Affinché si possa parlare di CRT, è necessario che sussistano – o si creino – almeno quattro condizioni che qui sintetizziamo:

1. La prima condizione consiste nel dare un fondamento all'inclusione. Questo fondamento ha bisogno di norme per essere cementato. Per fare ciò, pertanto, l'insegnante dovrà: evidenziare sempre lo scopo legato alla crescita umana di ciò che viene insegnato e il suo legame con l'esperienza degli studenti; collaborare coi suoi studenti partendo da una visione di speranza nei confronti del contesto sociale in cui vivono e delle capacità delle persone di cambiare e migliorarsi; trattare equamente tutti gli studenti invitandoli a segnalare comportamenti o pratiche discriminanti. Questa prima condizione si persegue mettendo in pratica una metodologia pedagogica basata su ap-

- procci di apprendimento collaborativo e cooperativo; gruppi di scrittura; insegnamento tra pari; condivisione multidimensionale; *focus group*; riformulazione. Tutto ciò in un contesto nel quale dovranno essere create comunità di apprendimento e gruppi cooperativi.
2. La seconda condizione consiste nell'aiutare gli studenti a sviluppare un atteggiamento positivo verso lo studio, motivandoli a leggere il suo contenuto sempre in relazione alle loro esperienze, ai loro valori, bisogni e punti di forza. Affinché questo obiettivo venga perseguito, è necessario che siano chiari gli obiettivi di apprendimento; gli obiettivi del *problem solving*; vi siano criteri di valutazione equi e ben definiti; modelli di apprendimento pertinenti; si utilizzino contratti di apprendimento; si sviluppino approcci basati sulla teoria delle intelligenze multiple e si faccia uso della flessibilità per quanto riguarda l'accettazione degli stili di apprendimento di ogni singolo studente. Affinché si realizzi questa seconda condizione, pertanto, l'insegnante dovrà promuovere approfondimenti sui temi dell'interculturalità proponendosi magari lui stesso come relatore, dando voce alle testimonianze degli studenti, chiamando esperti e coinvolgendo genitori sensibili alla diversità culturale.
 3. La terza condizione consiste nel migliorare il significato di quanto gli studenti apprendono, fornendo loro esperienze di formazione impegnative che coinvolgano il pensiero di ordine superiore e l'analisi critica. Questa terza condizione si ottiene affrontando le questioni rilevanti del mondo reale, orientandole verso la presa di decisione e l'azione. Incoraggiare la discussione su esperienze rilevanti e utilizzare, nel dialogo in classe, il linguaggio degli studenti è molto importante. Per instaurare questo dialogo, è necessario usare il metodo delle domande critiche, dell'interrogazione reciproca guidata tra pari, del *role playing*; del *decision making*, dello studio delle definizioni; poi il metodo dell'indagine storica e sperimentale, della creazione di manufatti artistici, delle simulazioni, del metodo dello studio di casi.
 4. La quarta condizione consiste nel generare competenze interculturali nel contesto dell'educazione alla cittadinanza. Le competenze si generano e si sviluppano negli studenti quando l'insegnante sa collegare il processo di valutazione al mondo degli studenti, ai loro quadri di riferimento e ai valori sociali, essendo in grado di utilizzare molteplici modi per presentare i contenuti dei saperi e per incoraggiarli nell'autovalutazione. L'autovalutazione contestualizzata, l'assegnazione di compiti di valutazione autentici, i portfolio, i test di verifica per gli errori, la valutazione basata sui crediti e quella centrata su narrazioni, la negoziazione di contratti di valutazione saranno dunque gli strumenti che l'insegnante dovrà utilizzare per creare questa quarta condizione per il CRT.

È evidente che, per essere efficace, l'insegnante deve saper motivare. Pertanto, invece di cercare di sapere che cosa fanno gli studenti e valutarli, il docente dovrebbe collaborare con gli studenti stessi per cercare di comprendere e approfondire le loro conoscenze ed entusiasmarli nell'imparare. Da questo punto di vista, possiamo affermare che, dal punto di vista motivazionale, l'insegnamento efficace centrato sui temi dell'intercultura, della differenza, della comprensione della diversità e dell'intercultura è già di per sé stesso un *insegnamento culturalmente reattivo*. Più armonizzate saranno le componenti dell'insegnamento, maggiori le probabilità di suscitare, incoraggiare e sostenere la motivazione intrinseca.

Pertanto, creare un'atmosfera di apprendimento in cui studenti e insegnanti si sentano rispettati e uniti, creare una disposizione favorevole verso l'esperienza di apprendimento attraverso la pertinenza e la scelta personale, creare esperienze formative stimolanti e ponderate che includano le prospettive e i valori degli studenti, capire che gli studenti sono più motivati ed entusiasti nell'imparare quando possono partire da contenuti che loro apprezzano, rappresentano le condizioni essenziali per lo sviluppo della motivazione intrinseca, della sensibilità verso le differenze culturali e verso il lavoro collaborativo.

4. L'insegnante interculturale e il CRT nella scuola

Insegnare a rispettare la diversità, in tutte le forme nelle quali può presentarsi, implica una sfida. Il CRT rappresenta una possibilità di rispondere a questa sfida partendo dalle competenze comunicative, linguistiche e culturali che l'insegnante dovrebbe aver sviluppato sia nel suo percorso di educazione informale che lo ha portato a decidere di essere un insegnante sia nelle specifiche scuole o nei corsi che ha dovuto seguire per poterlo diventare.

Gli insegnanti sono culturalmente reattivi non solo quando mantengono tutti gli studenti su livelli elevati di apprendimento, rendono la formazione stimolante coinvolgendo tutti gli studenti, comprendendo e integrando i loro diversi retroterra culturali, ma soprattutto quando sono in grado di creare connessioni profonde tra la classe e il mondo che si trova al di fuori di essa (Barnes, 2006).

Il CRT riflette la democrazia ai massimi livelli. Come abbiamo già accennato nei paragrafi precedenti, più che una metodologia didattica, il CRT è una pedagogia e una filosofia educativa centrata sulla ricerca e sullo sviluppo di strategie e tecniche educative finalizzate a garantire che ogni studente, indipendentemente dall'etnia o dalla cultura di appartenenza, realizzi il proprio potenziale, fruisca della cittadinanza e si integri in una società multiculturale.

Il CRT parte dal presupposto che l'apprendimento è non solo un processo cognitivo ma anche un processo sociale ed emotivo che si costruisce attraverso lo sviluppo di relazioni positive. Pertanto, creare per gli studenti un ambiente formativo capace di comprendere i diversi bisogni e stili di apprendimento e di comunicazione, libero da pregiudizi e stereotipi, nel quale i genitori, insieme ad altri esperti e gruppi appartenenti alle comunità etniche presenti sul territorio possono incontrarsi e dialogare, rappresenta la premessa stessa del CRT quale strumento e mezzo efficace per l'educazione interculturale e alla cittadinanza attiva.

Gli insegnanti e la scuola, tuttavia, non possono garantire da soli questo ambiente favorevole al dialogo e all'integrazione culturale (Polgar, 2018). È necessario, infatti, che la politica di ogni Paese rifletta l'impegno dell'Unione Europea a sostenere un curriculum culturalmente inclusivo e che la sua attuazione sia monitorata formalmente. È necessario, inoltre, che gli studenti stessi si responsabilizzino rispetto al loro apprendimento e alla loro formazione interculturale (Villegos & Lucas, 2002).

Una scuola culturalmente "reattiva" è pronta a rivedere il curriculum che essa offre ai suoi studenti in modo tale da verificare se esso sia realmente interculturale, se sia rilevante per la formazione del cittadino europeo, se sia supportato da risorse adeguate e se includa diverse prospettive culturali e punti di vista differenti e in grado di superare pregiudizi e stereotipi etnici e di genere. Rendere la cultura della classe inclusiva per tutti gli studenti significa anche per gli insegnanti riflettere sulle proprie esperienze di insegnamento per comprenderne criticamente il significato e renderle più efficaci. Significa, inoltre, non fraintendere e interpretare automaticamente le differenze culturali come comportamenti scorretti; significa, inoltre, impostare e fornire obiettivi chiari per gli studenti fornendo loro *feedback* significativi, imparando da essi e vedendoli come soggetti attivi e agenti portatori di cultura.

Un insegnante efficace che intenda utilizzare l'approccio pedagogico del CRT dovrà, pertanto, essere in grado di costruire un ambiente formativo non solo ben strutturato ma anche flessibile e consapevole dell'impatto della cultura sulla formazione della singola persona. In questo ambiente, agli studenti deve essere insegnato ad aspirare al successo nella vita senza però perdere la propria identità culturale. Rispettare le differenze culturali, e comprendere che queste differenze non sono deficit ma un punto di partenza per lo sviluppo di una capacità di comprensione del mondo più aperta e superiore, deve essere il principio ispiratore dell'intervento pedagogico di ogni insegnante.

Migliorare le competenze interculturali degli insegnanti, aiutarli ad essere consapevoli delle proprie caratteristiche culturali e del proprio stile di comunicazione aiutandoli a scoprire le altre culture attraverso lo studio e l'acquisizione

di almeno altre due lingue europee deve essere l'obiettivo fondamentale della formazione degli insegnanti europei. Questo obiettivo può essere conseguito attraverso specifici percorsi di formazione riservati agli insegnanti (anche il CLIL in questo contesto può fornire un valido aiuto)⁴.

La cultura è fondamentale per l'apprendimento. Svolge un ruolo non solo nel comunicare e ricevere informazioni, ma anche nel dare forma al processo di pensiero di gruppi e persone. Una pedagogia che riconosce, è sensibile, risponde e valorizza le culture "altre" offre un accesso completo ed equo all'istruzione per gli studenti di ogni etnia.

Il CRT è una pedagogia che riconosce l'importanza di includere i riferimenti interculturali in tutti gli aspetti dell'apprendimento (Woodley, Hernandez, Parra & Negash, 2017). Per conseguire gli obiettivi del CRT, un insegnante dovrà sempre proporsi come un facilitatore interculturale dell'apprendimento, consapevole di lavorare in un mondo multiculturale in cui la cultura target è solo una delle tante altre culture. Il CRT è una metodologia che aiuta gli insegnanti europei ad essere realmente agenti interculturali: nel senso di "persone aperte" ad altre culture, capaci di accettare le differenze culturali; capaci anche di comunicare e interagire con persone appartenenti a culture diverse sviluppando tolleranza e accettazione nei confronti della diversità culturale.

È ovvio che il CRT non può funzionare in contesti linguistici e culturalmente omogenei. Alla luce di questo fatto, essere "interculturali" in contesti di questo tipo diventa solo una definizione che descrive semplicemente alcuni insegnanti che sono interessati, curiosi o empatici nei confronti della diversità culturale. Riteniamo che, per un insegnante, essere un "agente interculturale" significa sviluppare una comprensione più profonda di ciò che egli fa alla luce di un'esperienza interculturale efficace.

5. Il CRT fra "intra" e "interculturalità"

Senza dubbio, l'esperienza con qualsiasi tipo di "alterità" può costituire una preziosa esperienza "interculturale" che può aiutare realmente gli insegnanti europei a diventare "interculturali". Da una tale prospettiva e in un certo senso, l'insegnante è sempre stato coinvolto in una sorta di pratica "interculturale". Esistono ricerche che confermano l'opinione secondo cui la cosiddetta "comu-

4. Il CLIL (Content and Language Integrated Learning) è una metodologia promossa dalla Commissione Europea per favorire la formazione interculturale e linguistica dei giovani europei attraverso l'acquisizione dei contenuti di una disciplina del curriculum scolastico utilizzando come veicolo di comunicazione un'altra lingua europea.

nicazione intraculturale” non differisce sostanzialmente da quella “interculturale”. Non importa quanto i problemi del parlare lingue straniere o di essere cresciuti in ambienti molto diversi possano causare ostacoli particolari alla comunicazione interculturale. In fondo, a ben vedere, non vi è una differenza di principio tra comunicazione intraculturale e comunicazione interculturale. D'altra parte, parlare la stessa lingua non garantisce di evitare di incontrare particolari ostacoli nella comunicazione intraculturale, che può rivelarsi ugualmente irta di incomprensioni e conflitti.

L'insegnante europeo deve pertanto promuovere e favorire nei suoi studenti la sensibilità verso l'alterità e la diversità in generale e non verso una cultura unica e particolare. Tuttavia, per resistere alla pressione del mondo di oggi, gli studenti dovrebbero essere anche consapevoli di chi sono realmente: hanno infatti bisogno di sviluppare una consapevolezza della propria identità culturale.

L'insegnante “interculturale” deve essere colui che guida gli studenti alla scoperta delle connessioni esistenti tra entità culturalmente diverse; colui che soddisfa la loro necessità di possedere maggiori conoscenze nei confronti delle culture “altre” e delle persone che ne sono portatrici; colui che li aiuta a portare a compimento la loro identità culturale e ad accettarsi.

In conclusione, il miglior insegnante interculturale europeo non è, pertanto, né un madrelingua né uno “straniero” nel contesto del Paese in cui insegna ma una persona che è in grado di aiutare gli studenti a scoprire i legami e le relazioni esistenti tra le culture, motivandoli a interessarsi all'“alterità” con la consapevolezza critica di sé stessi e della propria cultura vista sempre in un'ottica relativistica e mai assoluta.

Riferimenti bibliografici

- Barnes C.J. (2006), «Preparing Preservice Teachers to Teach in a Culturally Responsive Way», in *The Negro Educational Review*, 57, 1-2, pp. 85-100.
- Frey C. (2010), *Enhancing the Learning Opportunities through Culturally Responsive Practices*, St. Mary College Rising Tide Education Studies, St. Mary's City.
- Gay G. (2000a), *Culturally Responsive Teaching-Theory, Practice and Pedagogy*, Teachers College Press, New York, NY.
- Gay G. (2000b), «Preparing for Culturally Responsive Teaching», in *Journal of Teacher Education*, 5, 2, pp. 106-116.
- Larson K.E., Pas E.T., Bradshaw C.P., Rosenberg M.S. & Day-Vines N.L. (2018), «Examining How Proactive Management and Culturally Responsive Teaching Relate to Student Behavior: Implications for Measurement and Practice», in *School Psychology Review*, 47, 2, pp. 153-166.

- Lentin A. & Titley G. (2012), «The crisis of “multiculturalism” in Europe: Mediated minarets, intolerable subjects», in *European Journal of Cultural Studies*, 15, 2, pp. 123-138.
- Marinescu V. (2011), «The Importance of the Recognition of the Other in Today’s European Society», in *Economics, Management & Financial Markets*, 6, 2, pp. 786-790.
- Özüdoğru F. (2018), «The Readiness of Prospective Teachers for Culturally Responsive Teaching», in *Acta Didactica Napocensia*, 11, 3, pp. 1-12.
- Polgar I. (2018), «Multiculturalism or Civic Integration. Daily Challenges and Founding Targets in the European Social Space», in *Annals of University of Oradea, International Relations & European Studies*, 10, 1, pp. 121-130.
- Romeyn E. (2014), «Anti-Semitism and Islamophobia: Spectropolitics and Immigration», in *Theory, Culture & Society*, 31, 6, pp. 77-101.
- Villegos A. & Lucas T. (2002), «Preparing Culturally Responsive Teachers Rethinking the Curriculum», in *Journal of Teacher Education*, 53, 1, pp. 20-32.
- Wlodkowski R.J. & Ginsberg M.B. (1995), *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Woodley X., Hernandez C., Parra J. & Negash B. (2017), «Celebrating Difference: Best Practices in Culturally Responsive Teaching Online», in *TechTrends*, 61, 5, pp. 470-478.

4. L'Altro nello *Zibaldone* di Leopardi

di Michele Zedda

1. Introduzione

Non è facile circoscrivere un tema come l'alterità, tanto meno nella produzione di Giacomo Leopardi, così multiforme e disorganica. Questa breve disamina è limitata allo *Zibaldone*, nelle cui fitte pagine l'alterità è a lungo pensata, sia pure senz'ordine né filo conduttore.

La riflessione leopardiana è tutt'altro che edificante. Non è svolta all'insegna di solidarietà e fratellanza, né vi si nota alcun filantropismo. Il prossimo è visto con disinganno, nella sua realtà più cruda, animato dal mero tornaconto. È un'alterità, quindi, sotto il segno dell'antagonismo, ben lontano da empatia e socievolezza. Anziché pensarla come questione speculativa più generale, il poeta si limita all'aspetto relazionale, dunque ai rapporti umani (il loro farsi, la dinamica, la fenomenologia). Nota dominante è un egoismo pervasivo, ineluttabile, in quanto proprio della natura umana. Leopardi lo disapprova in pieno, ma ne rileva ovunque la presenza e l'intensità. Un egoismo che confligge senz'altro con il tardivo, tanto lodato messaggio di fraternità della *Ginestra*, dove compare un "vero amor" verso i fratelli e non solo la misera, ma pure la "nobil natura" dell'uomo. Non è inutile, qui, ricordare la svolta critica del dopoguerra, avviata da Walter Binni, Cesare Luporini e Sebastiano Timpanaro, la cui proposta è un Leopardi non più poeta lirico isolato, rancoroso verso il mondo, ma intellettuale impegnato, aperto all'umanità, sensibile alla vita politica – un Leopardi "progressivo", per dirla con Luporini.

Nello *Zibaldone* confluiscono, fecondi, la sua triste esperienza di *souffrance*, l'acuta osservazione del teatro umano, l'immane pessimismo e, non ultima, la sconfinata cultura classica. Sullo sfondo, vi è la morale settecentesca dell'amor proprio, dell'egoismo, dell'eudemonismo. Viene fuori un quadro segnato sia dal dato biografico – sempre notevole (Luporini, 1998, p. 227) nel suo teorizzare – sia dal momento storico, cioè l'esigenza nazionale/risorgimentale, molto viva quando il tema è lo straniero e l'amor di patria.

La scelta dello *Zibaldone* non è casuale. L'opera è un archivio ad uso privato, esclusivo, a cui attingere per ulteriori creazioni, in una saldatura mirabile con le *Operette morali* e i *Pensieri*. Non destinato alla stampa⁵, documenta il suo pensiero più autentico, di là da ogni svisamento e attenuazione, altrove possibili per motivi editoriali o di censura. Vantaggio ancor più grande, questo, di quello recato dalle missive, data la pressoché totale riservatezza.

Non privo di spunti pedagogici, questo discorso si snoda lungo più nuclei tematici, come l'egoismo, la compassione, l'amicizia nonché lo straniero e l'amor di patria. Per un'analisi esaustiva, è bene procedere con ordine.

2. Egoismo e amor proprio

Ancor prima di analizzare l'egoismo, è dovuta una premessa. Alla teoria leopardiana è bene avvicinarsi senza prevenzioni, di là dai consueti *clichés* – ateismo, materialismo, pessimismo, nihilismo e così via. Altra precauzione è relativa al suo pensiero, alle fasi e ai tempi del suo maturare, alle contraddizioni – non solo apparenti – che segnano una teoria tutt'altro che piana e sistematica; come rileva Giuseppe Savoca, “chi studia il pensiero di Leopardi deve mettere nel conto le forti discontinuità che in esso si registrano nel corso degli anni, e quelle che sono e restano le sue stesse contraddizioni strutturali (e perciò irrisolvibili)” (Savoca, 2009, p. 83). Una precauzione, questa, valida per molti temi leopardiani, ma non per l'egoismo, delineato nello *Zibaldone* senza oscillazioni. A partire da questo tema, dunque, è più agevole far chiarezza, sia pure *per contrasto*, intorno al discorso sull'alterità.

All'egoismo Leopardi dà un ruolo centrale, in quanto è il movente di ogni azione e comportamento. Proprio della natura umana, definito “peste della società” (*Zibaldone di pensieri* [670]), “inseparabile dall'uomo” (ivi, [671]), l'egoismo va distinto dal così detto *amor proprio*, per quanto non ne sia granché diverso. È, difatti, una *sorta* di amor proprio, “una delle infinite sue specie” (ivi, [1236]); quindi, “per egoismo s'intende più propriamente un amor proprio mal diretto, male impiegato, rivolto ai propri vantaggi reali, e non a quelli che derivano dall'eroismo, dai sacrifici, dalle virtù, dall'onore, dall'amicizia ecc.” (ivi, [671]). A ben vedere, l'egoismo è sempre attivo, anche là dove sembra agire il suo contrario.

5. Per quanto lo *Zibaldone di pensieri* fosse un testo privato, nel 1898 fu pubblicato da Le Monnier, in sette volumi, con il titolo *Pensieri di varia filosofia e di bella letteratura*. Il titolo originario sarà riproposto solo nel 1937, nell'edizione Mondadori, in due volumi.

Non solo l'egoismo o l'amor proprio si trova in qualunque azione, affetto ecc. possibile all'uomo, ancorché paia il più lontano, e il più contrario all'amor di se stesso, ma in questi medesimi atti, affetti ecc. l'amor proprio, v'ha tanta parte, vi si trova in misura e grado e forza tale, l'uomo o il vivente vi mira tanto a se stesso, quanto nell'azione o nell'affetto che deriva dal più sublimato, dal più schietto, infame, manifesto egoismo (ivi, [2153-2154]).

Per Leopardi l'egoismo è un movente vivo, profondo, a base di qualsiasi azione; in effetti, ogni operazione dell'animo umano "ha sempre la sua certa e inevitabile origine nell'egoismo, per quanto questo sia purificato, e quella ne sembri lontana" (ivi, [108]). È quindi, la sua, una concezione eudemonistica, che vuole l'essere umano proteso al personale benessere. L'egoismo è senz'altro costitutivo della nostra natura, ma va pure visto come un esito della ragione; d'altronde, "la pura ragione dissipa le illusioni e conduce per mano l'egoismo. L'egoismo spoglio d'illusioni, estingue lo spirito nazionale, la virtù ecc. e divide le nazioni per teste, vale a dire in tante parti quanti sono gl'individui" (ivi, [161]). È ben visibile, in questo passo, un'antitesi nodale, quella fra egoismo e amore patrio, sulla quale si avrà modo di tornare. Lontano dalle illusioni (Polato, 2007), l'egoismo è quindi sostenuto dalla ragione. Per quanto condivide la cultura settecentesca (Aa.Vv., 1964), Leopardi avversa con forza sia la ragione, sia la fede nella scienza e nel progresso, come Mario Sansone ha ben evidenziato in un suo saggio (Sansone, in Aa.Vv., 1964).

A propiziare l'egoismo è dunque la mentalità, la tendenza del tempo, come rivela una nota dell'ottobre 1821: "Oggi chi conoscendo ed avendo sperimentato il mondo, non è divenuto egoista, se ha niente niente di senso e d'ingegno, non può esser divenuto che misantropo" (*Zibaldone di pensieri* [1913]). Va poi notato come l'egoismo non sia assoluto, né dato una volta per tutte, ma sia suscettibile di mutare di grado, al variare di più condizioni. Per confortare quest'idea, Leopardi riferisce il suo caso, la sua "intermittenza morale", ovvero la curiosa mutevolezza di passioni e qualità morali.

Ciascuno di noi, se bene osserva, troverà in sé questa sì fatta intermittenza. Io, inclinato all'egoismo, perché debole e infermo, sono mille volte più egoista l'inverno che la buona stagione; nella malattia, che nella buona salute, e nella confidenza dell'avvenire; più aperto alla compassione, e facile ad interessarmi per gli altri, e prendere il loro soccorso quando qualche successo mi ha fatto confidente di me medesimo, o lieto, che quando avvilito o melanconico (ivi, [4231]).

Parole, queste, molto indicative del suo punto di vista: l'altruismo, la compassione, l'apertura al prossimo non sono imperativi etici, né l'esito di volizione, ma dipendono per lo più da condizioni, quali età, umore, salute, circostanze.

ze le più varie. Pertanto, un uomo sano, forte, felice, è più propenso all'aiuto dell'altro; mentre uno debole, triste, malato, sarà più restio ad aiutare. Anche qui, Leopardi conferma la sua gnoseologia settecentesca, di carattere empiristico, fondata sull'osservazione di più casi concreti.

A ben vedere, il vero, più profondo movente è l'interesse personale, sempre molto vivo in ogni uomo; inoltre, colui "che non s'interessa a se stesso, non è capace d'interessarsi a nulla, perché nulla può interessar l'uomo se non in relazione a se stesso" (ivi, [4105]); del resto, "L'uomo che non desidera per se stesso e non ama se stesso non è buono agli altri [...]. Si moverà anche a soccorrere, ma non a compatire. Beneficherà o sovverrà, ma per una fredda idea di dovere o piuttosto di costume, senza un sentimento che ve lo sproni" (ivi, [4105-4107]). Dunque, l'altruismo è influenzato a fondo dallo stato dell'individuo, dalla sua peculiare condizione, in particolare dal rapporto con sé stesso. Va qui rilevato un dato non privo d'interesse pedagogico; per poter aiutare, confortare, curare il prossimo, è necessario anzitutto amarsi, aver cura di sé, della propria condizione – un'idea, questa, confermata dalle più recenti posizioni della pedagogia della cura (Fadda, 2016). A questo punto, è bene esaminare il tema della compassione, recante ulteriori, utili spunti per chiarire la concezione del poeta.

3. La compassione dell'altro

Leopardi valuta la compassione con pieno favore, in quanto è propria dell'uomo virtuoso e sensibile, ma il problema è che un tale uomo è in realtà molto raro, specie al suo tempo. Dopo aver ricordato la grande forza dell'egoismo, sempre a base dell'agire umano, si sofferma su tale sentimento.

La compassione che nasce nell'animo nostro alla vista di uno che soffre è un miracolo della natura, che in quel punto ci fa provare un sentimento affatto indipendente dal nostro vantaggio o piacere, e tutto relativo agli altri, senza nessuna mescolanza di noi medesimi. E perciò appunto gli uomini compassionevoli sono sì rari, e la pietà è posta, massimamente in questi tempi, fra le qualità le più riguardevoli e distintive dell'uomo sensibile e virtuoso (*Zibaldone di pensieri* [108]).

Va pure notato come un dato stato d'animo inibisca il compatire. Per esempio, quando un uomo prova molta gioia o un dolore vivo, non è capace di compassione, né d'interesse per gli altri; quando è addolorato, il suo male prevale e non si cura di altri; quando prova una gioia intensa, "il suo bene l'inebbria, e gli leva il gusto e la forza di occuparsi in verun altro pensiero" (ivi, [98]). Anche l'uomo infelice non è incline a compatire; del resto, "Chi ha perduto la

speranza d'esser felice, non può pensare alla felicità degli altri, perché l'uomo non può cercarla che per rispetto alla propria. Non può dunque neppure interessarsi dell'altrui infelicità” (ivi, [1589]). Non di meno, l'uomo timido, debole o di poco spirito, non è portato a compatire, in quanto più incline a pensare a sé stesso; dunque, è per lo più un egoista. Tali individui, difatti,

sempre o sovente bisognosi dell'opera altrui, avvezzi fin dal principio a soffrire, a mal riuscire nelle loro intraprese o ne' desiderii loro [...] sono più o meno, fin dal principio della loro vita o fino dalla loro entrata nella società, alieni e dall'abito e dagli atti della compassione e della beneficenza, e dalla inclinazione o disposizione a queste virtù; interessati per se soli, poco o nulla capaci d'interessarsi per gli altri (ivi, [3279-3280]).

Un concetto, questo, ribadito più volte nelle pagine dello *Zibaldone*, sia pure con qualche variante. Del resto, in un essere infelice l'amor proprio “è troppo occupato perch'egli possa dividere il suo interesse tra questo essere e i di lui simili” (ivi, [3273]); inoltre, “se le proprie sventure sono presenti, la compassione [...] tutta rivolta e impiegata sopra se stesso, in esso lui si consuma, e nulla n'avanza per gli altri” (*ibidem*). Un uomo non prova compassione per chi versa in analoga condizione, poiché “l'interesse ch'egli prova per se, soffoca tutto quello che potrebbe ispirargli il caso tuo. Ad ogni circostanza, ad ogni minuzia del tuo racconto, egli si rivolge sopra di se, e le considera applicandole alla sua persona” (ivi, [99]); pertanto, è di certo commosso, ma in realtà sente pietà solo di sé stesso. Al contrario, è più facile compatirne uno di altra condizione; inoltre, secondo Leopardi, “Gli uomini di natura, costume, o circostanza ed occasione, allegri, sono generalmente disposti a far servizio o beneficio, e compatire, e i malinconici in contrario, o certo meno” (ivi, [4024-4025]). Quanto mai apprezzabile, la compassione nasce da virtù e sensibilità, sicché ben qualifica chi la prova, ma Leopardi vi scorge pure un tornaconto privato e così la riconduce, in parte, alla matrice dell'egoismo. Una nota stilata nell'agosto 1823 chiarisce bene l'idea.

L'uomo si compiace nel sentimento della compassione, perché nulla sacrificando, ottiene con essa quel sentimento che in ogni cosa e in ogni occasione gli è gratissimo, cioè una quasi coscienza di proprio eroismo e nobiltà d'animo [...]. L'uomo nel compatire s'insuperbisce e si compiace di se medesimo: quindi è ch'egli goda nel compatire, e ch'ei si compiaccia della compassione. L'atto della compassione è un atto d'orgoglio che l'uomo fa tra se stesso (ivi, [3107-3108]).

Pertanto, pur sembrando l'esatto contrario dell'amor proprio, la compassione è, né più né meno, un atto di egoismo. Ancora una volta, Leopardi vede nell'egoismo il vero, più potente movente umano, cui assegna, perciò, una feconda funzione ermeneutica. Anziché da altruismo, bontà d'animo, vera gene-

rosità, la compassione nasce da gratificazione narcisistica, benché non sia influente lo stato personale di salute, forza, benessere. Ulteriori dati sull'alterità sono contenuti nei suoi pensieri sull'amicizia.

3. L'amicizia

Anche verso l'amicizia Leopardi manifesta uno scetticismo tutt'altro che velato. A suo giudizio, questa relazione è quasi sempre difficile; inoltre, dipende dalla persona, da talune sue condizioni, relative a status, professione, forza fisica e così via. Il poeta non dà una definizione precisa, ma riporta un aforisma di Demetrio Falereo, più volte citato nello *Zibaldone*, secondo il quale “i veri amici si presentano spontaneamente nelle disgrazie e solo se invitati nei momenti di gioia” (ivi, [324]). Un'idea, questa, condivisa certo da Leopardi, la cui posizione è tuttavia scettica, specie verso l'amicizia fra uomini di analoga condizione. Nel considerare l'odio, invita a guardare “ciò che accade nelle persone di una medesima professione ecc., fra le quali, sebben la perfetta amicizia astrattamente considerata è impossibile e contraddittoria alla natura umana, nondimeno anche la possibile amicizia è difficilissima, rarissima, incostantissima” (ivi, [1724]). Per di più, questo scetticismo è comprovato da tanti casi concreti.

Schiller uomo di gran sentimento era nemico di Goëthe (giacché non solo fra tali persone non v'è amicizia, o v'è minore amicizia, ma v'è più odio che fra le persone poste in altre circostanze) ecc. ecc. Le donne godono del mal delle donne. I giovani del male de' giovani [...] Non solo in una stessa professione, ma anche in una stessa età ecc. ecc. l'amicizia è minore e l'odio è maggiore (*ibidem*).

Più avanti, il poeta guarda le illusioni con pieno favore, per il loro facilitare l'amicizia dei giovani, anche se lamenta come, al suo tempo, le grandi e belle illusioni non si trovino; inoltre, conviene con Cicerone, secondo cui la virtù “è il fondamento dell'amicizia, né può essere amicizia senza virtù, perché la virtù non è altro che il contrario dell'egoismo, principale ostacolo dell'amicizia” (ivi, [1725]). Per Leopardi, la relazione amicale è favorita dal disinteresse verso sé stessi, mentre avviene il contrario quando ci si ama molto.

Chi ha disperato di se stesso, o per qualunque ragione, si ama meno vivamente, è meno invidioso, odia meno i suoi simili, ed è quindi suscettibile di amicizia per questa parte, o almeno in minor contraddizione con lei. Chi più si ama meno può amare (ivi, [1723]).

Nel teatro del mondo, è dato di notare uomini che contraggono amicizie “per avere il piacere di romperle; e che questo è il principal fine a cui mirano nell’amicizia” (ivi, [4274]); inoltre, ve ne sono altri che “amano più di aver de’ nemici che degli amici, son più contenti di essere odiati che amati e si attaccano volentieri con chicchessia, non per sensibilità, neanche per misantropia, per l’odio naturale verso gli altri” (ivi, [3942]), bensì perché il loro stato naturale è lo stato di guerra; quindi, preferiscono combattere anziché vivere in pace. Anche qui, la causa risiede nelle condizioni personali, come l’età, la salute, la forza del corpo e l’agiatezza. Non meno influente è l’ambiente, il contesto locale, in quanto nelle città piccole (Aa.Vv., 1991) serpeggiano più invidie, rancori, motivi di odio vicendevole.

In un luogo piccolo vi sono partiti, amicizia non v’è. Vale a dire, che delle persone, per trovarsi ciò convenire ai loro interessi, saranno unite e collegate insieme per certo tempo (per lo più contro altre); ma non mai amiche. *Amicizia non può essere che in città grandi, o pur fra persone lontane (Zibaldone di pensieri [4520]).*

A ben vedere, Leopardi svolge un discorso analitico, riferito a più casi e circostanze – da lui osservati empiricamente – ma è lontano da un più alto piano speculativo, di cifra etica e assiologica. Non concettualizza l’amicizia, non ne precisa l’essenza per via teoretica, né rilancia *topoi* classici come *φιλία* e *amicitia*, cui riserva solo qualche cenno. E neanche si sofferma sull’amicizia vera, sincera, cordiale, frutto di simpatia, rispetto, franchezza e sentimento spontaneo (Mortari, 2006), mentre insiste più volte sulle sue difficoltà. Ancor meno, si interessa al problema pedagogico dell’educare all’amicizia, del favorirne la disposizione nella gioventù.

Non meno evidente, in più punti, è la tendenza al discorso pratico, utile al vivere quotidiano, da seguire in prima persona. Un tratto teorico, questo, confermato da più progetti letterari⁶ per i quali Leopardi catalogava⁷ con cura l’ampio materiale del diario. Ben delineata nei centoundici *Pensieri*, la sua morale pratica consiste nel pazientare, adattarsi al mondo, evitarne i soprusi, destreggiarsi in società – morale del tutto conforme, peraltro, al suo disagio esistenziale. Non stupiscono, perciò, alcune note dello *Zibaldone*, vere indicazioni sul vivere, come quella del 21 luglio 1829: “Del resto, i servigi che si possono at-

6. Fra questi progetti, si segnalano i seguenti: *Trattato delle passioni e dei sentimenti degli uomini, Manuale di filosofia pratica: cioè un Epitteto a mio modo, Galateo morale: cioè dei rispetti che bisogna avere nella conversazione e nel vivere civile, per non offendere certe passioni degli uomini, in certe maniere, poco osservate, Il Machiavello della vita sociale.*

7. Il riferimento è all’*Indice del mio Zibaldone di pensieri*, agli *Indici parziali* nonché alle *Polizine a parte*.

tendere dagli amici, sono, o di parole (che spesso ti sono utilissime), o di fatti qualche volta; ma di roba non mai, e l'uomo avvertito e prudente non ne dee richiedere di sì fatti (di tal fatta)" (*Zibaldone di pensieri* [4523]). Altrettanto prezioso è il monito a non aspettare la contentezza dall'amico, dinanzi a un bene acquisito, a un nuovo vantaggio. Anziché partecipare con piacere, sarà proprio l'amico il primo a provare odio e invidia.

L'uomo inesperto (ed anche lo sperimentato, nella ebbrezza della gioia) sopravvenuto da qualche fortuna, ed acquistato qualche vantaggio, crede fermamente che tutti, e massime gli amici e i conoscenti debbano rallegrarsene di tutto cuore, e neppur sospetta che ne l'abbiano a odiare, ch'egli sia per perderne l'amicizia di questo o di quello, che gli stessi amici più cari, debbano o tentar mille vie di spogliarlo del suo nuovo vantaggio, screditarlo ecc. o almeno desiderar di farlo, procurar di scemare presso lui, presso loro stessi, e presso gli altri l'idea e il pregio della sua nuova fortuna ec (ivi, [1675]).

Parole molto amare, dettate da una visione desolata, pessimistica, così ben delineata, peraltro, nelle *Operette Morali* (Campailla, 1977; Secchieri, 1992; Fabio, 1995) e nei *Pensieri* (Burchi, 1981; Mecatti, 2003). Una visione ben lontana da entusiasmo e ottimismo, scettica non solo verso la relazione amicale, ma pure sul più generico convivere in società; infatti, si ha un bell'idealizzare l'armonia del consorzio umano, mentre l'esperienza rivela sempre tutt'altro andamento. A suo dire, "l'uomo odia l'altro uomo per natura, e necessariamente, e quindi per natura esso, sì come gli altri animali è disposto contro il sistema sociale" (*Zibaldone di pensieri* [2644]). A questo, segue una sconsolata conclusione.

E siccome la natura non si può mai vincere, perciò veggiamo che niuna repubblica, niuno istituto e forma di governo, niuna legislazione, niun ordine, niun mezzo morale, politico, filosofico, d'opinione, di forza, di circostanza qualunque, di clima ecc. è mai bastato né basta né mai basterà a fare che la società cammini come si vorrebbe, e che le relazioni scambievoli degli uomini fra loro, vadano secondo le regole di quelli che si chiamano diritti sociali, e doveri dell'uomo verso l'uomo (*ibidem*).

Parole, queste, di chiara suggestione rousseauiana, per il chiamare in causa la natura e i suoi eterni dettami, ai quali ricondurre l'agire umano. Leopardi sottolinea il divario fra idealità e realtà, non senza diffidare di ogni formula politica. Ancora una volta, l'alterità è vista per lo più nei termini di difesa, diffidenza, rivalità e non già di apertura, empatia, socievolezza. Anche verso lo straniero il suo pensiero è tutt'altro che benevolo. Anzi, l'esigenza di amare la patria ne giustifica la più piena insofferenza.

4. L'amor di patria e lo straniero

L'avversione leopardiana per lo straniero è visibile *per contrasto* là dove esalta l'amor di patria. Pervasa da una tensione risorgimentale, la cultura italiana del primo Ottocento caldeggia con fervore l'unificazione, la coesione sociale, l'identità nazionale. A questa *verve* patriottica, Leopardi partecipa con alcune poesie e i due *Discorsi* del 1818 e 1824. Questa sua avversione è vistosa sia nella primissima produzione poetica, intrisa di misogallismo dal forte richiamo all'ideologia di Monaldo, sia nelle canzoni dedicate all'Italia, alla nostra gioventù, all'ideale di riscossa nazionale. Animato da un caldo amore patrio, nel 1818 il giovane filologo dà vita al *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica* (Biral, 1974, pp. 3-29), con cui difende la nostra tradizione letteraria e pone in guardia dal gusto esterofilo. Anche il *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani* (1824) è svolto in chiave patriottica, nel suo denunciare i non pochi, esecrabili vizi nazionali; per quanto dolorosa, questa diagnosi è un'ottima premessa per l'auspicata rigenerazione morale (Dondero, 2000).

Quello leopardiano è un discorso contrario sia allo straniero, sia, in questo caso, all'ideologia dei lumi, sempre paladina di cosmopolitismo e universalismo. Questa tendenza è visibile in più passi dello *Zibaldone*, dove l'amore patrio è in antitesi a quello per l'umanità; infatti, è vero "che l'amore universale, distruggendo l'amor patrio non gli sostituisce verun'altra passione attiva, e che quanto più l'amor di corpo guadagna in estensione, tanto perde in intensità ed efficacia" (*Zibaldone di pensieri* [457]). Quando valuta il diritto delle genti nel mondo antico, Leopardi non nasconde la sua simpatia, come prova la nota seguente.

La filosofia di allora (che dava molto più nel segno della presente) insegnava e inculcava l'odio nazionale e individuale dello straniero, come di prima necessità alla conservazione dello stato, della indipendenza, e della grandezza della patria. Lo straniero non era considerato come proprio simile. La sfera dei *prossimi*, la sfera dei doveri, della giustizia, dell'onesto, della virtù, dell'onore, della gloria stessa e dell'ambizione; delle leggi ecc. tutto era rinchiuso dentro i limiti della propria patria, e questa sovente non si estendeva più che una città. Il diritto delle genti non esisteva, o in piccolissima parte, e per certi rapporti necessari, e dove il danno sarebbe stato comune se non avesse esistito (ivi, [880-881]).

Dunque, bisogna diffidare dell'odierno diritto delle genti, perché non nasce da una legge naturale, né da una morale ingenua, bensì dal puro raziocinio e dal calcolo dell'utile; è questo, quindi, il fondamento "delle pretese leggi eter-

ne ed universali costituenti il diritto (preteso assoluto) delle genti, dell'uomo, della guerra e della pace ecc.” (ivi, [2255]). È ancora più deciso, il suo giudizio, quando sostiene che “*la società non può sussistere senz'amor patrio, ed odio degli stranieri*” (ivi, [892]). Allo straniero va così contrapposta la patria, anche se la filosofia moderna predica tutt'altro, con l'esito deplorabile di demolire proprio l'amor di patria.

Questa signora ha trattato l'amor patrio d'illusione. Ha voluto che il mondo fosse tutta una patria, e l'amore fosse universale di tutti gli uomini: (contro natura, e non se ne può derivare nessun buono effetto, nessuna grandezza ecc. L'amor di corpo, e non l'amor degli uomini ha sempre cagionato le grandi azioni) (ivi, [149]).

Nella concezione leopardiana, l'uomo deve amare la patria e ciò coincide, né più né meno, con l'amare i concittadini. A questo sentimento si deve la vera forza di una nazione; infatti, “Quella nazione dove regna fortemente e vivacemente ed efficacemente l'amor nazionale, è come un grande individuo: e alla maniera dell'individuo, amando se stessa, si ama di preferenza, e desidera, e cerca di superare le altre in qualunque modo” (ivi, [889]). Non a caso, il poeta di Recanati sostiene la “necessità di render l'uomo egoista di una patria perché egli possa amare i suoi simili a cagion di se stesso” (ivi, [1723]). Per di più, i diversi gradi di amor patrio sono “sempre proporzionali a' diversi gradi di odio nazionale” (*ibidem*). Ancora una volta, l'amor di patria esige l'odio verso l'altrui patria, vale a dire l'odio dello straniero – un odio eroico, feroce, ma giustificato dal quadro storico.

A giudicare le sue parole con l'occhio di oggi, si rimane non poco stupiti, specie se si pensa alla *nouvelle vague* della pedagogia, al suo continuo riflettere su questioni di accoglienza, intercultura, integrazione scolastica – del tutto nodali e decisive in una società sempre più multi-etnica. Tuttavia, quelle del poeta sono parole da leggere in *quel* contesto, alla luce di una cultura identitaria e nazionalistica, essenziale per porre fine al dramma politico dell'Italia.

Non sempre, però, Leopardi si mostra così ostile. In un'altra pagina dello *Zibaldone* annota un gusto personale, ravvisando qualcosa di misterioso nella donna straniera.

Se fosse possibile che io m'innamorassi, ciò potrebbe accadere piuttosto con una straniera che con un'italiana. Quel tanto o di nuovo o d'ignoto che v'ha ne' costumi, nel modo di pensare, nelle inclinazioni, nei gusti, nelle maniere esteriori, nella lingua di una straniera, è molto a proposito per far nascere o per mantenere in un amante quella immaginazione di mistero, quella opinione di vedere e di conoscere nella persona amata assai meno di quello che essa nasconde in se stessa [...] Oltre alla grazia che accompagna naturalmente ciò ch'è straniero, come straordinario (ivi, [4293]).

Quel che Leopardi combatte, in fondo, è il degrado italiano, l'avvilente realtà politica, perciò è contro lo straniero quale popolo estraneo, invasore, ostile all'unificazione. Non ne avversa, però, la cultura in sé, né la letteratura, né quanto suscita attrazione o curiosità (Serban, 1913). Allo straniero inteso come "non italiano", "anti-italiano", Leopardi oppone dunque un vivo, salvifico, patrio egoismo.

5. Note conclusive

Nelle pagine dello *Zibaldone* Leopardi svolge sull'alterità una riflessione non priva d'interesse pedagogico, che va seguita lungo alcuni plessi tematici. Viene fuori un quadro poco confortante, segnato dalla sua *souffrance*, di cifra osservativa/descrittiva, ma privo di un ulteriore sviluppo teoretico. Leopardi non svolge, sull'alterità, una riflessione più generale, etica e assiologica. Una cosa è certa: l'uomo delineato è un vero egoista, un campione di eudemonismo, spinto dal puro interesse personale, ciò che spiega ogni suo agire – perfino la compassione ha tale movente. Nel discorso non vi è alcuna autentica filantropia; l'alterità è vista nei termini di rancore, rivalità, antagonismo. Né compare il problema pedagogico di educare all'altruismo, all'amicizia, alla solidarietà.

A ogni modo, se Leopardi è moralmente contro l'egoismo, definito *peste della società*, ne giustifica però la versione nazionalistica, cioè l'egoismo di patria, implicante l'avversione allo straniero. Per di più, l'amor di patria reclama l'amore per i concittadini. La vena educativa, in fondo, è in questo suo promuovere l'orgoglio patrio, il sentimento nazionale – un impegno, questo, quanto mai lodevole nel primo Ottocento, in un'Italia non ancora unificata.

Per concludere, le note dello *Zibaldone* consentono una parziale lettura pedagogica, per lo più nella forma di spunti e suggestioni. A ben vedere, Leopardi non svolge un discorso organico, ma ciò si giustifica con la *ratio* del diario, la sua forma testuale, la sua funzione preparatoria, d'archivio. Non ultimo, l'antropologia leopardiana consegna un quadro *destruens*, di notevole valore diagnostico; consegna cioè una base preziosa, su cui riflettere in vista dell'agire educativo; quel che sulla stessa linea, ma in più organica veste, avviene nel 1824 con il corrosivo *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degli italiani*. Con le note zibaldoniane sull'alterità, Giacomo Leopardi offre alla pedagogia un tanto amaro, quanto lucido quadro sulla natura dell'uomo.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (1964), *Leopardi e il Settecento*, Olschki, Firenze.
- Aa.Vv. (1991), *Le città di Giacomo Leopardi*, Olschki, Firenze.
- Aa.Vv. (2001), *Lo Zibaldone cento anni dopo. Composizione, edizioni, temi*, 2 voll., Olschki, Firenze.
- Binni W. (1973), *La protesta di Leopardi*, Sansoni, Firenze.
- Biral B. (1974), *La posizione storica di Giacomo Leopardi*, Einaudi, Torino.
- Borghesi L. (1958) (a cura di), *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Sansoni, Firenze.
- Burchi E. (1981), *Il progetto leopardiano: i Pensieri*, Bulzoni, Roma.
- Calò G. (1965), *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze.
- Cambi F. & Gennari M. (2018), *Leopardi come educatore*, il Melangolo, Genova.
- Campailla S. (1977), *La vocazione di Tristano. Storia interiore delle "Operette morali"*, Patron, Bologna.
- Citati P. (2010), *Leopardi*, Mondadori, Milano.
- Dolfi A. (1995), *Leopardi e lo Zibaldone. Le verità necessarie*, Mucchi, Modena.
- Dondero M. (2000), *Leopardi e gli italiani. Ricerche sul "Discorso sopra lo stato presente dei costumi degli italiani"*, Liguori, Napoli.
- Fabio N. (1995), *L'"entusiasmo della ragione". Studio sulle "Operette morali"*, Le Lettere, Firenze.
- Fadda R. (2002), *Sentieri della formazione*, Armando, Roma.
- Fadda R. (2016), *Promessi a una forma*, FrancoAngeli, Milano.
- Filippo Secchieri F. (1992), *Con leggerezza apparente. Etica e ironia nelle "Operette morali"*, Mucchi, Modena.
- Luporini C. (1996), *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma.
- Luporini C. (1998), *Decifrare Leopardi*, Macchiaroli, Napoli.
- Mecatti F. (2003), *La cognizione dell'umano. Saggio sui "Pensieri" di Giacomo Leopardi*, Società Editrice Fiorentina, Firenze.
- Minore R. (1987), *Leopardi. L'infanzia, le città, gli amori*, Bompiani, Milano.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Polato L. (2007), *Il sogno di un'ombra: Leopardi e la verità delle illusioni*, Marsilio, Venezia.
- Russo F. (1999), *Leopardi politico o della felicità impossibile*, Bulzoni, Roma.
- Savoca G. (2009), *Giacomo Leopardi*, Olschki, Firenze.
- Secchieri F. (1992), *Con leggerezza apparente. Etica e ironia nelle "Operette morali"*, Mucchi, Modena.
- Serban N. (1913), *Leopardi et la France. Essai de littérature comparée*, Champion, Paris.
- Tilgher A. (1979), *La filosofia di Giacomo Leopardi*, Boni, Bologna.

Sezione seconda Problemi

5. Lo sport come declinazione della relazionalità umana. Pratiche sportive interculturali

di Martina Petrini

Lo sport ha il potere di cambiare il mondo. Ha il potere di ispirare, di unire le persone in una maniera che pochi di noi possono fare. Parla ai giovani in un linguaggio che loro capiscono. Lo sport ha il potere di creare speranza dove c'è disperazione. È più potente dei governi nel rompere le barriere razziali, è capace di ridere in faccia a tutte le discriminazioni.

Nelson Mandela, Laureus World Sports Awards, 2000.

1. Il ruolo educativo dello sport

L'attività sportiva ha assunto un ruolo di primo piano nella vita individuale e sociale di milioni di persone, diventando oggetto di studio e di ricerca in ogni settore disciplinare. La complessità del fenomeno sportivo deriva dalle numerose e articolate implicazioni di questa pratica con tutte, o quasi tutte, le dimensioni dell'agire umano, da quella sociale a quella educativa, da quella economica a quella politica.

La rilevanza dello sport nella società contemporanea è confermata anche da innumerevoli documenti redatti dagli Organismi internazionali (CIO, Consiglio d'Europa, Commissione delle Comunità europee) che hanno analizzato le varie dimensioni dello sport nel tentativo di sensibilizzare il pubblico e di incoraggiare un proficuo dibattito multidisciplinare teso a valorizzare non solo le funzioni socio-culturale, educativa e preventivo-salutistica dello sport, ma anche il ruolo cruciale che può assumere per la promozione dello sviluppo sostenibile, per la crescita economica, per il miglioramento delle infrastrutture, per la comunicazione transnazionale, per l'integrazione e per il dialogo interculturale.

Anche le definizioni negli ultimi decenni si sono trasformate, evolvendosi verso prospettive interpretative interdisciplinari. Nella *Carta europea dello sport*, ad esempio, è stato definito come “qualsiasi forma di attività fisica che abbia come obiettivo il miglioramento delle condizioni fisiche o psichiche, lo sviluppo delle relazioni sociali e/o il conseguimento di risultati nel corso

di competizioni a tutti i livelli” (Consiglio d’Europa, 1992, p. 3), proprio nel tentativo di dare un’immagine quanto più ampia e completa dello sport, che si configura come quell’attività capace di oscillare tra le dimensioni agonistica e ludico-ricreativa, tra quella professionistica e quella dilettantistica, ma anche tra ricerca del benessere e apertura alla socialità. Lo sport viene a connotarsi come un “diritto umano” (Isidori & Benetton, 2015) e, proprio partendo da questo presupposto, si afferma che ad ogni individuo deve essere garantita la possibilità di praticare sport e di ricevere un’educazione fisico-motoria in un ambiente sano e sicuro, nel quale vengano promossi i valori etico-morali con l’obiettivo primario di tutelare sempre la dignità umana (Consiglio d’Europa, 1992).

Inoltre, come viene ribadito dal *Libro bianco sullo sport* (Commissione delle Comunità europee, 2007) le potenzialità dell’attività sportiva devono essere sfruttate per migliorare la salute pubblica attraverso un concetto di vita attiva, per rafforzare il ruolo dello sport in ambito educativo, in particolare nei contesti scolastici, per operare nell’ottica dell’integrazione e delle pari opportunità, per prevenire e combattere forme di razzismo e violenza, per promuovere il dialogo, il confronto e la condivisione tra gli Stati e, infine, per aumentare la consapevolezza intorno ai problemi ambientali ed ecologici.

Nel descrivere il fenomeno sportivo bisogna fare attenzione a non cadere nella retorica di un elogio fine a se stesso, ma analizzare anche i risvolti negativi e contraddittori di questa complessa pratica umana. Le numerose “virtù” dello sport, infatti, non sempre si realizzano in una direzione costruttiva e positiva, e ciò emerge con forza dalla cronaca, costretta a narrare quotidianamente casi di violenza, discriminazione, razzismo e *doping*, che si verificano nei contesti sportivi e nei luoghi educativi informali. Proprio per questo motivo, si registra un urgente bisogno di una riflessione critica che parta dalle discipline umanistiche (filosofia dello sport, pedagogia dello sport, sociologia dello sport...) e che sia capace di analizzare il “doppio volto” dello sport, recuperando il suo potenziale pedagogico-educativo, affinché possa affermarsi come quella pratica atta a favorire la crescita personale, la maturazione identitaria e l’incontro con l’altro. Dunque, da qui in avanti “l’accezione con cui intenderemo lo sport sarà quella di pratica umana che necessariamente ha bisogno dell’educativo (e degli agenti educativi) per potersi realizzare e implementare dal punto di vista sociale” (Isidori, 2017, p. 15). L’educazione è il *medium* tra le risorse dello sport e il loro effettivo impiego in tutti gli ambiti dell’esistenza umana e, proprio per tale ragione, è importante garantire agli operatori sportivi una preparazione adeguata affinché possano sviluppare le competenze necessarie a prestare un servizio sempre in linea con gli obiettivi pedagogico-educativi ritenuti oggi centrali per la formazione umana.

2. La vocazione interculturale dello sport

Sport e intercultura non sono solamente due dei grandi temi e problemi del nostro tempo, ma anche due termini che spesso vengono associati e accostati, a volte con eccessiva enfasi e con un pizzico di retorica, al fine di mettere in evidenza un legame antico e profondo tra di essi. Quando si elogia lo sport per le sue potenzialità educative e per la sua capacità di trasmettere valori quali il rispetto, la lealtà, l'amicizia, l'impegno, il sacrificio, non si può fare a meno di sottolineare la presenza intrinseca di "virtù" inclusive. Infatti, lo sport viene considerato un prezioso dispositivo pedagogico interculturale, in quanto si presenta fenomenologicamente come un'attività capace di creare spazi e occasioni di incontro e confronto tra le diverse culture. In questo paragrafo cercheremo di svolgere un'analisi parallela tra sport e intercultura nel tentativo di far emergere i punti di contatto tra una delle pratiche umane più diffuse a livello globale, che è appunto lo sport, e l'orizzonte pedagogico della contemporaneità, l'intercultura.

Il primo punto di contatto tra la prospettiva socio-pedagogica interculturale e lo sport sta proprio nell'attenzione e, insieme, nella tensione comune a favorire l'interazione e il confronto tra diverse persone e culture, nonché in teoria lo scambio dinamico e dialettico tra identità e differenza. Se l'intercultura si configura come progetto educativo intenzionale volto a promuovere la relazione e il dialogo tra persone con appartenenze culturali diverse, lo sport è, invece, una pratica essenzialmente umana che, in forme e modalità diverse, attraversa tutte le culture e tutte le epoche tanto da essere definito come un "universale culturale" (Isidori, 2017, p. 31). Gli elementi fondamentali che caratterizzano lo sport in tutte le società umane sono il corpo, il movimento e il gioco, che vengono declinati di volta in volta in modalità diverse ed originali, a seconda dei tempi, dei luoghi, delle condizioni ambientali, climatiche, sociali, culturali e economico-politiche (Bonetta, 2016). Dunque, ciò che la pedagogia interculturale tenta di realizzare nelle società multietniche e multiculturali attraverso progetti e iniziative educative, avviene in maniera spontanea e immediata, già da sempre, nei contesti sportivi, dove persone di diverse culture, nazionalità, lingue, religioni ecc., si confrontano e competono in un clima di *fair play* e di amicizia.

Ma perché accade questo? Perché lo sport riesce a mettere in relazione, a far comunicare, ad unire, a coinvolgere e ad aggregare persone provenienti da luoghi e situazioni lontane, e spesso incompatibili?

Innanzitutto, l'universalità dell'attività sportiva va ricercata nel suo legame originario con il gioco, confermato da diversi studiosi tra i quali ricordiamo in particolare Huizinga, Caillois e Suits. Come leggiamo nella celeberrima *Homo ludens* di Huizinga, le "grandi attività originali della società umana sono tutte

già intessute di gioco” (Huizinga, 1973, p. 7), in quanto esso “è più antico della cultura” (ivi, p. 3). “Il gioco è innegabile” (ivi, p. 6), è qualcosa che si impone a noi, è un’azione che va oltre i limiti dell’esistenza biologica, è un’eccedenza, che confluisce nella sfera spirituale, capace di muoversi tra la nostra dimensione razionale e quella irrazionale, ma anche di unire “il reale e l’irreale” (Fink, 2016, p. 90). Il gioco è una pratica umana non relegata solo all’età infantile, ma che accompagna l’uomo per tutto il corso della sua vita, predisponendolo ad una tipologia particolare di confronto con l’altro, nella quale l’elemento ludico è intimamente legato a quello agonistico. Infatti, come afferma Fink (*ibidem*), il “gioco si svolge “all’esterno”, come azione degli uomini, solitaria o cooperativa, si compie nello spazio aperto e intersoggettivo e scorre nel tempo condiviso con gli altri” (*ibidem*). Dunque, lo sport, che è considerato a tutti gli effetti un’attività ludica dove fisicità e corporeità hanno un ruolo preponderante, riesce a soddisfare contemporaneamente due dei bisogni umani fondamentali: il gioco e il movimento (Cambi & Staccioli, 2007). Infatti, attraverso lo sport, l’uomo recupera da una parte il suo rapporto con l’ineludibile impulso ludico e dall’altra riscopre la necessità del movimento, che va oltre il piacere, il diletto, la prevenzione e la competizione, configurandosi come la condizione essenziale per l’esistenza.

Lo sport non riesce a coinvolgere persone semplicemente grazie alla costitutiva presenza dell’elemento ludico, bensì anche e soprattutto perché utilizza un linguaggio universale, corporeo-cinestesico, che va oltre le lingue e gli idiomi nazionali, aprendo fecondi ed efficaci canali comunicativi. Già di per sé, le competizioni agonistiche (chiamate anche “incontri” o “*meeting*”) si presentano fenomenologicamente come veri e propri “dialoghi di azioni”, dove ad ogni mossa segue una contro-mossa, così come ad una domanda seguirebbe una risposta, oppure ad un’affermazione seguirebbe una contro-affermazione. Inoltre, le manifestazioni sportive con i loro “riti”, ben consolidati e universalmente riconosciuti, sono ricche di momenti in cui le forme comunicative non verbali e para-verbali predominano la scena (Bonetta, 2003, pp. IX-XXIV). Ciò rende possibile la cooperazione tra compagni di squadra ma soprattutto il confronto tra avversari, che si muovono e comunicano all’interno di una cornice di riferimento semantica in cui i gesti e le azioni diventano immediatamente comprensibili, oltre ad essere costantemente replicabili (Arnold, 2002). Pensiamo ad esempio agli sport di combattimento dove il momento agonistico è contornato da un immaginario simbolico e dove la gestualità esprime in maniera diretta e inequivocabile il valore di ogni fase della competizione. Si inizia con un inchino, che non è semplicemente una forma di saluto formale, ma un segno dell’avvenuto riconoscimento reciproco e una manifestazione leale e sincera di rispetto verso l’altro non solo come concorrente ma anche e soprattutto come

persona. La fase del post-gara è il momento della constatazione del risultato derivato dal confronto, che non si può ridurre semplicisticamente alla sconfitta o alla vittoria, poiché oltre a fornire la trasposizione quantitativa della prestazione permettendo l'elaborazione di una classifica, offre dati fondamentali per l'autoconoscenza e per l'avvio di un processo di crescita e miglioramento personale. Proprio per questo la competizione è seguita da una stretta di mano e/o da un inchino, segni dell'accettazione del risultato, del rispetto, della gratitudine e di congedo nei confronti dell'avversario.

Dunque, lo sport può essere considerato a tutti gli effetti una declinazione della relazionalità umana, poiché trae il suo senso più autentico, ovvero il suo valore umano, proprio dal confronto agonistico-competitivo, che permette all'uomo di comprendere le proprie potenzialità e i propri limiti, ma anche di imparare ad accostarsi all'altro con responsabilità e consapevolezza (Mariani, 2004).

Un'altra caratteristica che rende lo sport un'attività aggregante ed estremamente appassionante per milioni di uomini e donne di ogni età e condizione sociale è la sua capacità di coinvolgere l'essere umano nella sua totalità. Attraverso la pratica sportiva l'uomo supera dinamicamente, e "quasi" inconsapevolmente, la frattura tra mente e corpo, esprimendo la totalità del suo essere, dalla dimensione fisica a quella psicologica, da quella emotiva a quella inconscia. Proprio per questo l'attività sportiva può favorire i processi di apprendimento ed essere un prezioso dispositivo educativo, può divenire una pratica atta a sperimentare le dinamiche socio-relazionali, può essere fonte di svago e di divertimento e, infine, può essere un modo per sublimare l'aggressività e razionalizzare istinti, emozioni e stati psichici intimi e, altrimenti, incommunicabili.

Lo sport permette, dunque, all'uomo di relazionarsi con l'altro, attraverso il corpo, in una modalità ludico-competitiva, che ha diversi risvolti nella sua vita sociale e individuale. E la cosa più importante è che lo sport si presenta come un'attività "per tutti", perché ognuno può scegliere di praticare una diversa disciplina in base ai propri gusti, alle proprie capacità, ai propri bisogni, alle proprie caratteristiche psicofisiche e caratteriali e alla propria predisposizione naturale (Pivato, 1994). Anche se tutti, o quasi tutti, praticano attività sportive nel mondo, ci sono enormi differenze che separano i paesi industrializzati da quelli del Terzo e Quarto mondo, dove i bambini, pur di giocare a calcio, ad esempio, si accontentano di palloni di pezza, o costruiscono attrezzi sportivi con materiali di riciclo. Ma la disuguaglianza economico-culturale non intacca questo comune e universale bisogno di sport, di movimento e di gioco, che attraversa i continenti e i secoli, diventando il presupposto concreto per la realizzazione di spazi di confronto e interazione interculturale.

Gli elementi che accomunano strutturalmente sport e intercultura e che rendono possibile, oltre che auspicabile, una collaborazione tra questi due orizzonti esistenziali in una prospettiva pedagogica e sociale sono i seguenti:

- entrambi ci pongono di fronte all'imprescindibile riflessione intorno all'alterità, la quale nello sport si configura come l'avversario, il *competitor*, mentre nei contesti multiculturali si declina come diverso, migrante, straniero ecc.;
- entrambi tentano di recuperare il rapporto dialettico tra l'uomo e ambiente, che precede e dà forma a tutte le altre relazioni;
- entrambi cercano di superare il pensiero gerarchico e dualistico (corpo-mente, uomo-natura, individuo-società, ragione-immaginazione) che sta alla base delle contrapposizioni tra soggetti, società, lingue, culture diverse;
- entrambi lavorano nella prospettiva di un'educazione alla pace, cercando di trasmettere valori quali la condivisione e il rispetto, ma soprattutto rafforzando la prevenzione e la lotta contro ogni forma di razzismo, violenza e discriminazione;
- entrambi cercano un *medium* che possa facilitare la comunicazione tra persone che non parlano la stessa lingua;
- entrambi hanno bisogno dell'educativo per attualizzare le loro potenzialità: per compiere il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità è necessario, infatti, un progetto pedagogico, e, allo stesso modo, lo sport, per trasformarsi da semplice attività fisica in una pratica capace di assumere un ruolo sociale necessita di agenti educativi che abbiano una piena e lucida consapevolezza del proprio ruolo e delle proprie responsabilità.

Gli evidenti punti di intersezione tra lo sport e una rinnovata prospettiva pedagogica (Bonetta, 2017), e anche di pedagogia interculturale, incoraggiano la realizzazione di sinergie tese alla costruzione di uno spazio comune dove l'incontro "tra le differenze" possa avvenire in maniera più spontanea e autentica attraverso le occasioni fornite dallo sport.

3. Le "buone pratiche" sportive interculturali

Come abbiamo visto sopra, a livello teorico, lo sport può essere un valido strumento atto a favorire l'incontro e il confronto tra le persone e tra le culture, se i suoi autentici valori vengono rispettati e diffusi e se si tiene conto della realtà umana nelle sue plurime dimensioni, razionali e irrazionali (Bruni, 2016). In questo paragrafo riporteremo una serie di esempi di "pratiche sportive intercul-

turali” che hanno avuto, ed hanno, un importante ruolo educativo e formativo nella società contemporanea, dove si fa sempre più urgente il bisogno di creare spazi di condivisione ed interazione tra persone, ed in particolare tra bambini, adolescenti e giovani, provenienti da contesti geografici e socio-culturali diversi.

Fra le iniziative merita di essere ricordato il progetto “Sport e integrazione” (www.integrazionemigranti.gov.it, 22/07/2019), nato nel 2014 dalla collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) con l’obiettivo di promuovere l’interazione e il dialogo interculturale e di contrastare intolleranza e discriminazione attraverso l’attività sportiva. I destinatari del progetto sono tutti gli organismi sportivi (Federazioni Sportive Nazionali, Discipline Sportive Associate, Enti di Promozione Sportiva, Gruppi Sportivi civili e militari, Società Sportive) e di conseguenza tutti coloro che operano in tali contesti (allenatori, dirigenti, atleti, praticanti, volontari, arbitri, giornalisti), nonché le scuole, le Università, le altre agenzie educative del territorio e le famiglie.

L’accordo tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Coni prevede una serie di iniziative, da realizzarsi tra il 2014 e il 2019, integrando i contesti di formazione formale, non formale ed informale, le istituzioni e l’ambito sportivo. Il programma delle attività volte a favorire l’accoglienza, il rispetto, il confronto e il dialogo, si realizza in tre ambiti specifici (sportivo, scolastico e formativo), nel tentativo di creare una rete a livello sociale che possa lavorare sinergicamente condividendo i medesimi obiettivi.

Nel contesto sportivo sono stati realizzati due progetti nazionali: il primo, emblematicamente chiamato “Fratelli di sport”, si rivolge direttamente alle Società e alle Associazioni Sportive dilettantistiche attive sul territorio italiano (l’accesso al Progetto è regolato da un avviso pubblico attraverso il quale vengono valutate e selezionate le iniziative) e si propone di sostenere iniziative volte a favorire l’inclusione sociale di bambini e adolescenti (dai 5 ai 17 anni) immigrati o appartenenti a famiglie con ridotte possibilità economiche. Il secondo progetto è una “*call* per tecnici impegnati nel sociale”, con l’intento di valorizzare e sostenere le azioni di inclusione e integrazione attraverso lo sport (in particolare i tecnici selezionati sono stati promotori di iniziative volte all’inclusione di atleti diversamente abili, all’integrazione di cittadini stranieri, alla prevenzione al disagio giovanile, al bullismo, alla tossicodipendenza, al *doping* e all’alcolismo).

Durante la prima edizione del Progetto (2013/2014) è stato elaborato, da parte dei membri di un Comitato tecnico-scientifico appositamente costituito, il “Manifesto dello Sport e dell’Integrazione”, documento ispiratore che pone le linee guida per la promozione dello sport come strumento di conoscenza

reciproca, di dialogo e di confronto. Il Manifesto, diffuso attraverso una serie di eventi nazionali (come la Giornata dello Sport e dell'Integrazione, celebrata per la prima volta nel maggio 2014 sui campi da gioco di vari sport di squadra) e territoriali (una delle iniziative più rilevanti è stata Educamp, realizzata per la prima volta sempre nel 2014 in 50 città italiane dai comitati regionali del CONI), espone in maniera chiara i principi educativi ed etici che devono guidare l'azione "dentro e fuori" i campi di gioco, affinché il contesto sportivo possa concretamente essere un luogo atto a favorire l'integrazione e l'interazione.

Nell'ambito scolastico, invece, è stata realizzata una campagna educativa, chiamata "Campioni di *Fair-play*", che ha coinvolto insegnanti e alunni in attività tese alla sensibilizzazione intorno alle tematiche del "gioco leale" partendo proprio dalle esperienze di convivenza e di confronto nelle aule scolastiche. Dopo aver fornito materiali didattici (cartacei e digitali) per promuovere giochi e attività intorno ai temi proposti (*fair play*, fratellanza, condivisione, lealtà), le scuole sono state coinvolte in un *contest* nazionale che si è concluso con la premiazione delle iniziative che hanno maggiormente espresso i principi suddetti.

Infine, per quanto riguarda l'ambito formativo sono stati ideati corsi rivolti agli studenti delle facoltà di Scienze motorie intorno alla tematica "Sport e integrazione", per ottimizzare i percorsi di studio e integrare le competenze tecniche con quelle di carattere psico-pedagogico e sociologico, essenziali per trasmettere l'idea di sport come declinazione della relazionalità umana. Dopo l'attivazione in via sperimentale di un modulo didattico "pilota" presso i corsi di Laurea in Scienze Motorie e in Scienze e Tecniche dello Sport dell'Università di Roma "Tor Vergata" che ha coinvolto 150 studenti universitari, il Coni ha esteso l'iniziativa per l'anno accademico 2019/2020 ad altri 4 atenei: Università degli Studi di Napoli "Parthenope", Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Verona e Università degli Studi di Parma (www.fratellidisport.it, 20/11/2019). In particolare, questo ambito applicativo del Progetto si fonda su uno dei sopraelencati principi del Manifesto dello Sport e dell'Integrazione che è "la consapevolezza del proprio ruolo". Gli allenatori, istruttori ed operatori sportivi sono prima di tutto educatori, e proprio per questo devono agire sempre con responsabilità, consapevoli che la loro azione è decisiva nella trasmissione dei valori dello sport.

Nel 2015, il Progetto "Sport e Integrazione" è stato arricchito da un ulteriore percorso, chiamato delle "Buone Pratiche", che prevede la segnalazione e la valorizzazione delle azioni virtuose compiute nel contesto sportivo per la promozione dell'inclusione sociale. Tutte le iniziative che rispondono ai criteri di ammissibilità vengono pubblicati sul sito web del progetto

(www.fratellidisport.it, 20/06/2019) mentre le migliori dodici vengono selezionate e inserite nel *Manuale annuale delle Buone Pratiche*.

Le diverse attività proposte nell'ambito del Progetto "Sport e Integrazione" sono state sottoposte ad un monitoraggio da parte del Coni volto principalmente a valutare l'impatto delle iniziative sui vari contesti (scuola, associazioni sportive e università) a livello quantitativo. Nella sezione "Il ruolo sociale dello sport" del Bilancio annuale del Coni (Coni, 2018) sono riportati i dati relativi ai numeri delle scuole, delle classi, degli studenti, dei tecnici sportivi e delle associazioni coinvolte nei vari progetti. Il successo più grande è sicuramente quello ottenuto dal percorso valoriale "Campioni di *Fair-play*" promosso nelle scuole primarie che ha visto la partecipazione annuale mediamente di circa 27.000 classi, 3.100 istituti e 540.000 studenti, che hanno realizzato 30.000 elaborati tra i quali sono stati individuati i vincitori (uno per provincia). Per quanto concerne l'ambito sportivo, invece, sono stati raccolti circa 800 progetti all'anno (per il *contest* "Fratelli di Sport") realizzati da Associazioni e Società sportive, tra i quali circa 20 sono stati selezionati e finanziati dal Coni. Infine, su 180 candidature per la "call pubblica per tecnici impegnati nel sociale" hanno ottenuto un riconoscimento circa 10 allenatori all'anno.

Il progetto "Sport e Integrazione" promosso dal CONI e dal Ministero del Lavoro nelle sue varie dimensioni e declinazioni dimostra che è possibile creare dei percorsi di integrazione ed inclusione sociale attraverso lo sport, nel momento in cui si realizza una cooperazione virtuosa tra le istituzioni scolastiche, l'università e gli organismi sportivi. Affinché queste azioni educative e formative diano i risultati sperati è necessario che gli operatori sportivi e gli educatori risultino formati e in grado di trasmettere, attraverso l'insegnamento della pratica sportiva, quei valori universali che rendono possibile la condivisione delle esperienze e riescano a farlo toccando deueianamente in modo particolare le sfere interiori dei propri allievi.

Progetti simili sono stati realizzati a livello europeo con l'obiettivo di creare una rete tra vari paesi per lavorare nell'ottica dell'integrazione attraverso lo sport. Tra le varie iniziative citiamo *Match Migration and Sports – a Challenge for Sport Associations and Trainers* (www.ec.europa.eu, 29/06/2019) che, attraverso la cooperazione transnazionale, ha creato preziose opportunità sia in ambito formativo sia in ambito sportivo, favorendo l'integrazione dei migranti all'interno di un contesto più ampio che è appunto l'Unione Europea.

Andando oltre le realtà italiana ed europea e ampliando lo sguardo verso altri contesti multiculturali, possiamo imbatterci in tanti altri esempi tra i quali ne scegliamo uno che crediamo possa riassumere in maniera emblematica quanto detto finora. A Khushpur, villaggio del Punjab, situato al confine tra Pakistan e India, l'organizzazione non governativa "Amici di don Bosco" fondata da

padre Parvez, organizza annualmente un torneo di calcio per promuovere la pace e il dialogo interculturale e interreligioso (www.osservatoreromano.va, 10/08/2019). In questa regione, dove le tensioni politiche e religiose creano spesso violenti scontri, lo sport riesce a creare un momento di condivisione, di conoscenza reciproca, di amicizia, di confronto e di preghiera comune tra le diverse comunità. Infatti, mentre nella prima edizione del torneo, nel 2000, i partecipanti erano solamente giovani cristiani, negli anni successivi sono intervenuti anche musulmani, indù e sikh. Questo evento ci fornisce una testimonianza concreta di come sia possibile sperimentare forme di convivenza e di socialità attraverso lo sport, che diventa una sorta di “palestra di cittadinanza interculturale” dove sperimentare e “allenare” competenze relazionali e comunicative. Il passo ulteriore, che rappresenta una delle sfide più rilevanti del nostro tempo, è quello di rendere le forme di relazionalità esperite nei contesti sportivi trasferibili e riproducibili direttamente nella quotidianità dell’esistenza dei contesti sociali multiculturali.

Riferimenti bibliografici

- Arnold P.J. (2002), *Educazione motoria, sport e curricolo*, in Farné R. (2002) (a cura di), Guerini e Associati, Milano.
- Bonetta G. (2003), *Il “tempo storico” di Pierre de Coubertin*, in Frasca R. (a cura di), *Memorie Olimpiche*, Mondadori, Milano, pp. V-XXIV.
- Bonetta G. (2016), *L’educazione del corpo fra sport e politica*, in Bruni E.M. (2016) (a cura di), *Modi dell’educare*, Carabba, Lanciano, pp. 19-47.
- Bonetta G. (2017), *L’invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma.
- Bruni E.M. (2008), *Pedagogia e trasformazione della persona*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bruni E.M. (2016), *Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio*, in Bruni E.M. (2016) (a cura di), *Modi dell’educare*, Carabba, Lanciano, pp. 49-82.
- Cambi F. & Staccioli G. (2007) (a cura di), *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma.
- Comitato Internazionale Olimpico (1908), *Carta olimpica*, Annuario del Comitato Olimpico Internazionale (versione italiana 1999).
- Commissione delle comunità europee (2007), *Libro Bianco sullo sport*, Bruxelles.
- CONI (2018), *Il Coni e il ruolo sociale dello sport*, in *Bilancio di sostenibilità 2018*, testo disponibile su: coni.it (ultima consultazione: 20/11/2019).
- Consiglio d’Europa (1992), *Carta europea dello sport*, Rodi.
- Crepaz P. & Hechenberger A. (2006), «È possibile la fraternità nello sport?», in *Nuova Umanità*, XXVIII, 6/2006, pp. 743-762.
- Fink E. (1973), *Die Weltbedeutung des Spiels*, in *Spiel als Weltsymbol*, in Nielsen C. & Sepp H.R. (2010) (a cura di), *Eugen-Fink-Gesamtausgabe*, vol. VII, Alber,

- Freiburg-München 2010, pp. 243-258 (trad. it. *Il significato mondano del gioco*, in Fink E., *Per Gioco. Saggi di antropologia filosofica*, Morcelliana, Brescia, 2016).
- Huizinga J. (1938), *Homo ludens*, Random House, New York (trad. it. *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1973).
- Isidori E. & Benetton M. (2015), «Sport as Education: Between Dignity and Human Rights», in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, pp. 686-693, testo disponibile su: pdf.sciencedirectassets.com (ultima consultazione: 13/06/2019).
- Isidori E. (2017), *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Mariani A. (2004) (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano.
- Migliorati M. (2012), *Allenamento e interculturalità. Prospettive pedagogiche per la formazione degli educatori sportivi*, in Isidori E. & Fraile Aranda A. (2012) (a cura di), *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Pivato S. (1994), *L'era dello sport*, Giunti, Firenze.
- Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Cortina, Milano.

Sitografia

www.coni.it
www.fratellidisport.it
www.secondegenerazioni.it
www.crickitalia.org
www.ec.europa.eu
www.osservatore romano.va
www.integrazionemigranti.gov.it
www.match-eu.at

6. Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo

di Fiorella Paone

1. Note introduttive sulla questione linguistica nella scuola del nuovo scenario

Le questioni legate ai bisogni linguistici di alunni e alunne sono alla base della costruzione di una scuola autenticamente inclusiva e interculturale (Favaro, 2011; Santerini, 2017). Una scuola che sia in grado di promuovere spirito critico e di cittadinanza, partecipazione, rispetto dell'alterità, convivenza di una pluralità di esperienze e prospettive. Una scuola che sia capace di superare il relativismo culturale e di promuovere decentramento e meticciamiento, quindi, incontro, scambio e dialogo, superando pregiudizi e discriminazioni. Come sostenuto anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, infatti, “una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola” (2012, p. 15), fatto che comporta l'ingresso di importanti differenze linguistiche da intendere come valore da tutelare e risorsa per tutta la classe. Tale ottica implica un ripensamento globale del curricolo, invitando ad un cambiamento che muova dalla prospettiva della diversità linguistica a quella dell'educazione plurilingue (Beacco & Byram, 2010; Council of Europe, 2001; MPI, 2007), che si fonda sulla conoscenza della situazione linguistica di origine degli apprendenti, sulla valorizzazione delle lingue d'origine e sulla visibilità delle stesse negli ambienti scolastici (MIUR, 2014, p. 18). Come vedremo nel seguito di questo lavoro, da questi assunti possono prendere le mosse pratiche educative e didattiche plurilingue e interculturali coerenti con le coordinate pedagogiche di riferimento e in grado di contribuire a promuovere una reale democrazia linguistica¹.

1. Si vuole specificare che “l'educazione plurilingue ed interculturale risponde alla necessità ed alle esigenze di un'educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di disposizioni e di atteggiamenti; diversità di esperienze di apprendimento; costruzioni culturali

Precisiamo che l'approccio plurilingue non si basa sull'insegnamento/apprendimento di più lingue, ma che esso

mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono (Council of Europe, 2001 [trad. it. 2002], p. 5).

Secondo il *Quadro Comune di Riferimento Europeo* (QCER), inoltre, la competenza plurilingue ha una forte dimensione interculturale e fa riferimento alle capacità personali di interagire in un contesto sociale padroneggiando, pur se a livelli diversi, esperienze in più lingue e culture. È, dunque, una competenza complessa e globale che supera la tradizionale dicotomia fra lingua madre e di scolarizzazione e permette di prendere parte a dinamiche interculturali.

Il progetto pedagogico di sfondo e riferimento per avviare un processo di insegnamento/apprendimento in prospettiva plurilingue, infatti, si completa e esprime a pieno solo in relazione alla sua dimensione interculturale, che permette di integrare nell'esperienza scolastica le conoscenze che gli alunni hanno di altre culture, al fine di poterle pienamente valorizzare e arricchire. In questa accezione, l'educazione interculturale rifuggirà dai rischi di essere erroneamente intesa come disciplina e sarà considerata come dimensione trasversale, che è asse culturale di fondo e di riferimento per le programmazioni disciplinari e transdisciplinari, fra le quali quelle che coinvolgono l'asse linguistico (Dodman, 2000).

I valori, gli atteggiamenti e le visioni culturali sono, infatti, considerati in relazione al loro sistema linguistico, in quanto le modalità con cui si elabora l'esperienza e si concettualizza la realtà, ossia la modalità in cui si produce cultura, sono influenzate dalle strutture dei sistemi linguistici (Berruto, 1974). L'aspetto culturale, nel suo forte legame con il contesto, si esprime, cioè, anche linguisticamente, in quanto ogni lingua veicola modi peculiari di esprimere ed elaborare concetti e esperienze.

Sul piano linguistico, quindi, la mancata diffusione nelle scuole italiane di una *forma mentis* plurilingue a guida dei processi di insegnamento/apprendimento (Vaccarelli, 2001) rischia di generare, a livello individuale e di gruppo, una vera e propria sommersione culturale e linguistica (Cummins, 1979),

identitarie individuali e collettive". Il suo fine, quindi, è "rendere l'insegnamento più efficace e migliorare il contributo degli insegnamenti al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e alla coesione sociale" (Beacco & Byram, 2010, p. 9).

che può portare a situazioni di semilinguismo o bilinguismo sottrattivo. Tali situazioni, a loro volta, possono far nascere gravi conflitti emotivi e culturali che possono portare a forti ripercussioni negative sul piano cognitivo e socio-affettivo. Il progetto pedagogico deve, dunque, promuovere la valorizzazione della lingua d'origine, che deve essere considerata punto di partenza dei futuri apprendimenti linguistici in quanto svolge un ruolo di fondamentale importanza nella costruzione identitaria. Nella scuola si dovrebbero, quindi, superare quelle resistenze sia di carattere organizzativo (elevato numero di lingue d'origine spesso presenti nelle classi) sia dovute alla sottovalutazione del fatto che la conoscenza della lingua e della cultura d'origine può avere nell'apprendimento delle altre lingue (Santerini, 2017).

In quest'ottica, l'educazione plurilingue può essere una opportunità e una risorsa in quanto suo fine non è quello di promuovere

la padronanza di una, due, o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il "parlante nativo ideale". La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche) (Consiglio d'Europa, 2001 [trad. it. 2002], pp. 5-6).

Con l'espressione plurilinguismo si assume, quindi, il punto di vista di coloro che utilizzano la lingua, facendo riferimento alla capacità dei parlanti di usare diversi tipi di semiosi, di variazioni all'interno di un medesimo idioma e di idiomi differenti, al fine di rispondere ai propri bisogni comunicativi, interagire con l'altro e far crescere il proprio bagaglio linguistico in relazione a tutti gli scopi e gli usi.

Affrontare la questione dell'insegnamento/apprendimento linguistico in prospettiva plurilingue vuol, quindi e innanzitutto, dire porre al centro non tanto la lingua da apprendere, bensì i bisogni linguistici della persona, intesi come base dei suoi processi di costruzione identitaria. Vuol dire promuovere la conoscenza delle lingue e la formazione di una coscienza linguistica (che coinvolge il livello metacomunicativo, metalinguistico e metacognitivo), necessarie a garantire il diritto di esprimersi criticamente, in condizioni di giustizia e equità. Vuol, infine, dire superare un'ottica assimilazionistica e fare sì che tutti coloro che sono presenti in classe divengano protagonisti di processi di costruzione culturale condivisa.

Vogliamo sottolineare, infine, che l'educazione plurilingue ha una natura intrinsecamente democratica in quanto è tesa sia a promuovere il pari diritto

all'istruzione come presupposto di un esercizio di cittadinanza pieno e consapevole sia a rispettare e sostenere il pluralismo valoriale, i differenti idiomi compresenti nello stesso contesto, la molteplicità dei punti di vista sul mondo, la possibilità di scelta e di adesione di ognuno alle diverse proposte culturali, senza preclusioni aprioristiche o chiavi di lettura univoche, unilaterali e unidimensionali. Riteniamo, infatti, che la necessità e l'urgenza di una riflessione sui bisogni linguistici degli alunni e delle alunne come elemento essenziale della scuola interculturale facciano emergere il più generale tema del diritto ad accedere all'esperienza scolastica da una posizione di parità, tema ancora oggi fortemente attuale, in quanto, come sostiene De Mauro, citando Gramsci, la questione delle pari opportunità è legata all'"obiettivo politico della parità della e per la parola" (2001, p. 17). Le questioni linguistiche non sono, cioè, politicamente neutre e divengono centrali per la costruzione di una scuola autenticamente democratica e coerente con i principi costituzionali.

2. Dall'educazione linguistica democratica alla linguistica educativa plurilingue

La questione della lingua non è da affrontare come una questione stilistica, ma come questione essenziale per la piena maturazione affettiva, intellettuale, relazionale dell'individuo nella comunità sociale. Maturazione che è presupposto della costruzione della cittadinanza, della convivenza civile e della partecipazione democratica. Questo è quanto sostiene De Mauro, dimostrando attraverso citazioni del pensiero di Croce, D'Ovidio, Ascoli, Cattaneo e Gramsci, che tale questione risale almeno al momento in cui si concretizza l'Unità d'Italia (De Mauro, 2007, pp. 44-47). Muovendoci sul percorso dell'educazione linguistica, uno snodo cruciale sono le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, importante documento programmatico del *Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica* (GISCEL), elaborato e proposto nella sua prima versione da De Mauro e pubblicato nel 1975 dopo un lungo processo di revisione e elaborazione collettivo, cui partecipò fra gli altri anche Raffaele Simone. Le *Tesi* diventano in breve tempo una sorta di manifesto fondativo del nuovo insegnamento linguistico, definendo le premesse concettuali, applicative e operative di un'educazione linguistica capace di concretizzare i principi di pari opportunità e tutela delle minoranze linguistiche sanciti dalla Costituzione (*Tesi IV*).

Sulla base di questi presupposti, l'educazione linguistica democratica non può che scegliere sin dai suoi esordi un approccio plurilingue, considerato come l'unico intrinsecamente antidiscriminatorio perché promuove

il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano essi idiomi diversi, o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito di non subire tale differenze come ghetti o gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità (*Tesi IV*).

L'approccio plurilingue si oppone, altresì, a forme di educazione linguistica che accettino, in nome di un ambiguo spontaneismo, di fermarsi al patrimonio linguistico già posseduto dagli alunni e dalle alunne senza promuovere una sua crescita che parta dal retroterra linguistico culturale posseduto per arricchirlo gradualmente e progressivamente (*Tesi VIII*).

L'innovazione profonda delle *Dieci Tesi*, ancora oggi valida, consiste nello spostare il focus dalla lingua ai parlanti, sottolineando che

lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche (*Tesi VIII*).

Si sottolinea, cioè, la dimensione, ancora oggi fortemente attuale, della centralità della persona le cui forme espressive son da considerare in relazione allo *spazio linguistico* del parlante, in riferimento alle origini socio-culturali (*Tesi VIII*).

L'educazione linguistica democratica poggia, quindi, sul riconoscimento dell'importanza dell'ingresso a scuola della varietà di lingue, di lessico, di codici semiotici, di usi. Essa promuove, inoltre, la creatività espressiva, che è attitudine all'utilizzo dell'ampia e varia gamma delle potenzialità delle lingue e del linguaggio, da coltivare in relazione alla funzionalità comunicativa nell'ottica di una più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale, in risposta ai bisogni concreti di alunni e alunne (*Tesi VIII*).

Altro elemento fortemente attuale delle *Tesi* è relativo alla formazione dei docenti:

si tratterà di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere (*Tesi IX*).

A proposito di quest'ultimo punto, De Mauro ha messo esplicitamente in connessione l'educazione linguistica democratica con gli studi della linguistica educativa, che hanno come oggetto la lingua da apprendere nei contesti formativi formali (2005, p. 27). Quest'ultima svilupperebbe l'itinerario pedagogico/didattico proposto dall'educazione linguistica democratica in quanto si focalizza

non solo sullo sviluppo delle capacità linguistiche e semiotiche, ma anche sulle trasformazioni linguistico-culturali individuali e sociali, esplicitando l'influenza del fatto sociale negli apprendimenti linguistici e analizzando il collegamento fra questi ultimi e l'ambiente, in una visione ecologica di sistema (Vedovelli, 2016). Il suo focus è la centralità che il fatto sociale, introdotto da de Saussure (1916), svolge nella relazione tra linguaggio e competenza cognitiva, sociale e civica. All'interesse per il legame fra dimensione teorica e pragmatica del linguaggio e la variabilità sociale dei contesti, la linguistica educativa affianca una forte spinta applicativa che si propone come in grado di coniugare il livello teorico con quello operativo, indirizzando i processi di insegnamento/apprendimento linguistico in una prospettiva non glottocentrica.

E proprio per continuare a chiederci quale lingua insegnare oggi e come farlo, si comincia con il dire che l'intenzionalità pedagogica che, a nostro avviso, dovrebbe sottendere la suddetta spinta, conferendole direzionalità, parte dalla comprensione dei *cambiamenti epistemici* contemporanei in relazione alle nuove dinamiche comunicazionali dominanti. Queste ultime, infatti, influenzano i bisogni linguistici di alunni e alunne², con l'obiettivo di sostenere un processo formativo individuale e collettivo di costruzione di senso attraverso linguaggi e lingue plurali in un universo semiotico sempre più sfaccettato. Come sostiene Goussot, infatti, "non c'è dubbio che la scuola come istituzione e organismo sociale è attraversata dalle stesse contraddizioni che vive la società nel suo complesso" (2015, p. 1).

Ogni sistema linguistico (Labov, 1972), infatti, non è qualcosa di rigido e già dato, ma ha senso in relazione alla comunità di parlanti, quindi, il processo di insegnamento/apprendimento linguistico non può prescindere da un confronto con le condizioni contestuali in cui si sviluppa.

3. La linguistica educativa plurilingue per una scuola grande come il mondo

Come sostiene De Mauro:

Le *Dieci Tesi* furono scritte nell'ultimo anno in cui c'era un saldo migratorio passivo nella bilancia migratoria: l'ultimo anno in cui gli emigrati italiani verso l'estero furono più numerosi degli immigrati (1998, p. 26).

2. Come insegna l'approccio cognitivista, infatti, *le parole e le cose* non hanno un legame diretto e oggettivo; le parole non designano oggetti esterni, ma i loro significati sono raggiungibili mediante il fatto extralinguistico. Le parole rappresentano modi di conoscere, processi mentali e di categorizzazione del reale; esse creano significati in base alle condizioni pragmatiche in cui sono inserite.

Rispetto all'anno di redazione delle *Tesi*, quindi, lo spazio linguistico italiano è oggi arricchito del *neo-pluri-linguismo delle lingue immigrate*, che si distinguono dalle lingue dei migranti perché sono quelle adoperate e mantenute vitali dalle comunità insediate in modo stabile in Italia, da considerare oramai come un dato strutturale (Vedovelli, 2016, p. 74). Il fenomeno di presenza nella scuola di alunne e alunni con cittadinanza non italiana rende più articolato il quadro delle differenze linguistiche e invita a tenere in considerazione i nuovi bisogni linguistici degli apprendenti. Questa consapevolezza da parte dei docenti è, infatti, fondamentale in quanto la competenza linguistica è il risultato della costante interazione e della reciproca influenza fra le risorse a disposizione e le richieste dell'ambiente.

Lo sforzo democratico e inclusivo delle *Tesi*, che invitano a lavorare sullo sviluppo del linguaggio verbale a partire dal background linguistico posseduto, può ancora oggi, dunque, contribuire al fine di realizzare una scuola in cui nessuno si senta estraneo. Ribadire l'importanza del contesto sociolinguistico di origine degli apprendenti vuol dire adoperarsi per conoscerlo dal punto di vista qualitativo e quantitativo, rilevando le varietà delle lingue presenti, la percezione che tutti coloro che sono coinvolti nel processo formativo hanno delle lingue e del plurilinguismo, le pari opportunità in materia di accesso all'istruzione linguistica come mezzo di prevenzione alla disuguaglianza sociale. Assieme alla comprensione dei retroterra sociolinguistici degli alunni e delle alunne è, quindi, importante analizzare la cultura educativa e didattica dominante in materia di educazione linguistica in un dato contesto scolastico e il sistema di aspettative che ne costituisce la base e che può influenzarne le dinamiche e gli esiti. È, infatti, responsabilità della scuola promuovere processi di insegnamento/apprendimento linguistico che valorizzino il bagaglio offerto dal repertorio di alunni e alunne e il consolidamento della loro consapevolezza relativamente sia ai processi di apprendimento delle lingue, sia al profondo legame con la cultura che esse esprimono (Curci, 2007).

È necessario, quindi, rivedere l'approccio all'insegnamento/apprendimento delle lingue, superando la prassi più diffusa per la quale queste ultime vengono presentate e esperite indipendentemente e isolatamente l'una dall'altra, sperimentando modelli di educazione linguistica integrati. Questo vuol dire che si dovrebbe partire dalle conoscenze, competenze e capacità linguistiche e metalinguistiche pregresse degli apprendenti, gestendo in maniera proattiva il processo di crescita linguistica individuale. Si dovrebbe, ad esempio, fare riferimento alla comparazione tra più lingue in modo continuativo e sistematico, valorizzando un approccio transdisciplinare e metacognitivo (Mariani, 2000).

In quest'ottica, tra le innovazioni legate al modello plurilingue nella glot-

todidattica va menzionato il ruolo centrale del transfer interlinguistico³, grazie al quale gli apprendenti possono elaborare un intersistema che può divenire modello di riferimento relativamente stabile. Mediante le conoscenze ed esperienze di varie lingue, infatti, si genera un “effetto economico” nell’apprendimento di nuove lingue, che permette all’apprendente di arrivare alla costruzione di regole interlinguistiche. Questo pone le basi per una coscienza plurilingue (*multi-language awareness*) che si coniuga con consapevolezza riguardo al saper apprendere le lingue, ossia al processo di apprendimento linguistico (*language learning awareness*) (Curci, 2007). Le ricerche sulla didattica plurilingue evidenziano, inoltre, che il transfer interlinguistico favorisce sia l’ampliamento delle conoscenze dichiarative e procedurali in una lingua appresa successivamente, sia il consolidamento delle conoscenze già presenti delle lingue precedentemente apprese (Meissner, 1999).

Il plurilinguismo e la trasversalità disciplinare di cui parla sin dall’inizio l’educazione linguistica democratica nei confronti degli apprendenti dialettofoni, sono, dunque, ancora perfettamente aderenti ai bisogni linguistici contemporanei ed hanno un senso ancora più forte nei confronti degli alunni e delle alunne con origini migratorie. Si riconosce, infatti, che l’ostacolo linguistico può gravemente compromettere il processo di pieno sviluppo delle potenzialità personali, dunque il benessere, inteso come piena realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita (coerentemente alla definizione del WHO del 1978).

L’obiettivo del 1975, ossia promuovere l’uso contestualmente appropriato ed efficace del linguaggio in riferimento alla dimensione linguistica (sapere la lingua), extra-linguistica (saper integrare la lingua), socio-pragmatica (saper fare con la lingua) e meta-linguistica (saper fare lingua), rimane valido e si arricchisce nella direzione del mettere in grado la persona di rispondere alle pressioni linguistico-comunicative che le provengono dalla società multilingue in un’ottica di cittadinanza democratica intesa in chiave europea.

A questo proposito, si ritiene significativo il contributo delle *Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche*, formulato nel 2013 da un gruppo di studio sulle politiche linguistiche costituitosi all’interno della Società di linguistica italiana (SLI), grazie al quale è possibile individuare alcune linee di sviluppo per l’insegnamento/apprendimento plurilingue. La prima tesi ricor-

3. Con il termine *transfer*, Colombo indica il “trasferimento di competenze già acquisite da un ambito ad altri. Le abitudini linguistiche, fissatesi con l’acquisizione della lingua materna, influiscono sull’apprendimento di una lingua straniera. L’azione esercitata dal modello della lingua materna – al quale è improntato l’apprendimento di qualsiasi altra lingua – può esplicarsi come transfer positivo o transfer negativo. Il transfer positivo si verifica nel caso in cui le analogie tra fenomeni linguistici sono reali. Laddove le analogie sono solo apparenti, l’operazione di transfer assume un segno negativo. Si parla allora di interferenza” (2007, p. 34).

da che ogni sistema linguistico ha la stessa dignità, indipendentemente dal numero di persone che lo adoperano e dal suo patrimonio storico-testuale. La seconda tesi dichiara che ogni lingua va considerata in tutte le sue componenti di variazione e variabilità. La terza tesi introduce l'importanza educativa di poter apprendere e conservare la lingua materna, senza che la differente collocazione sociale dei parlanti si rifletta sul diverso prestigio dei loro idiomi. La quarta tesi specifica che è diritto di tutti poter accedere e imparare a padroneggiare la lingua che ha una posizione superiore per prestigio sociale. La quinta tesi afferma che il plurilinguismo dei singoli e il multilinguismo delle società è un valore da tutelare. La sesta tesi informa sul fatto che documenti internazionali definiscono l'uso parlato e scritto della propria lingua come un diritto umano. La settima tesi richiama gli articoli 3, 6, 9 e 21 della *Costituzione italiana* che proteggono come un valore e un diritto il plurilinguismo e il mistilinguismo. In questo quadro, si propone di formulare un progetto generale e coerente di sviluppo linguistico e comunicativo che coinvolga tutti coloro che vivono in Italia per periodi più o meno lunghi e che veda la scuola, proprio per il suo carattere pubblico, come luogo privilegiato di attuazione di pratiche plurilingui di insegnamento/apprendimento. Un progetto capace di rendere la scuola in grado di cogliere le criticità linguistico-espressivo-comunicative che emergono nella società e di promuovere l'identità linguistica di tutti e di ciascuno in una prospettiva europea, coerente con quanto già proposto dal QCER.

Uno squilibrio nelle competenze linguistiche fra le persone comporterebbe disuguaglianze nelle opportunità di pieno movimento nel sempre più complesso universo di lingue e linguaggi contemporanei, che potrebbe alimentare situazioni di marginalizzazione e reclusione della vita simbolica individuale solo alle circoscritte reti sociali con cui si condivide lo spazio linguistico. Uno spazio linguistico, quindi simbolico, ridotto vuol dire minori opportunità di realizzazione personale perché private della possibilità di un fecondo contatto fra codici, linguaggi e culture.

Il plurilinguismo, quindi, nel contesto pluriculturale esplicita il legame imprescindibile tra la dimensione linguistica e quella di costruzione dell'identità. Tale legame di reciprocità circolare diviene funzionale al pieno sviluppo personale se si fonda sul superamento dell'autoreferenza, sulla valorizzazione delle differenze, sul reciproco rispetto, sulla vicinanza, sull'accettazione dell'altro come legittimo, sulla comunicazione autentica, intesa come atto di *reciproco adattamento creativo* (Dolci, 1988). È, infatti, nello spazio relazionale interumano così costruito che avviene il linguaggio, inteso come operare in *coordinazioni consensuali di coordinazioni consensuali*, ed emerge l'autocoscienza, avviando il processo di costruzione consapevole di sé da parte del soggetto (Maturana & Davila, 2006). I fenomeni linguistici "accadono" nel rappor-

to con gli altri (Bonetta, 2017, p. 282); ne discende che le caratteristiche dello spazio linguistico intersoggettivo e l'acquisizione delle competenze linguistiche necessarie a muoversi in modo fluido, consapevole e personale influenzano fortemente i processi identitari. L'autocoscienza, infatti, si iscrive nello spazio intersoggettivo che si costituisce nel linguaggio. Evidente è l'eco della lezione wittgensteiniana (1953) che ricorda che affrontare le questioni relative alla lingua vuol dire parlare di sistemi identitari. Conoscere e saper utilizzare lingue diverse, muovendosi efficacemente dall'una all'altra, comporta così un ampliamento dei confini della propria identità che diviene capace di evoluzione e cambiamento, pur senza snaturarsi, sulla base di una attitudine al dialogo, al confronto e allo scambio.

4. Itinerari possibili per una educazione plurilingue

Si è, dunque, sin qui sostenuto che la conoscenza delle lingue e la formazione di una coscienza linguistica plurale (che coinvolge il livello metacomunicativo e metacognitivo) siano il presupposto della costruzione dell'identità personale e dell'incontro con altri mondi, o, in altre parole, che sia "la parola la chiave fatata che apre ogni porta" (Milani, 1956, in Gesuladi, 2007, p. 76). Siamo convinti, dunque, che solo a partire da tale conoscenza e coscienza si possa garantire il diritto di esprimersi liberamente e criticamente, in condizioni di giustizia e equità. Crediamo, inoltre, che la scuola abbia la responsabilità di promuovere la pari acquisizione delle opportunità comunicazionali offerte da tutti gli spazi linguistici disponibili, in quanto, ci sembra ancora valido quanto sostenuto dai ragazzi di Barbiana: "è solo la lingua che ci fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui" (1967, p. 79). Possedere una solida competenza plurilingue significa poter disporre di strumenti intellettuali e modalità di osservazione e interpretazione del mondo personali e critiche. Significa, infine, divenire capaci di vedere oltre l'apparenza, di porre domande, di costruire un immaginario divergente, in grado di proporre un'alternativa a modelli omologanti⁴.

La responsabilità pedagogica è oggi, dunque, quella di approfondire la conoscenza dell'universo linguistico contemporaneo da parte degli apprendenti, individuando gli itinerari di educazione linguistica più fecondi per orientare i suddetti processi identitari, sostenendoli in chiave emancipativa, creativa e critica.

4. Già Lombardo Radice ha sostenuto che "educare linguisticamente è né più né meno che educare all'originalità" (1913, p. 192).

Tali itinerari, tesi a valorizzare i repertori linguistici di cui sono portatori gli apprendenti, sono da intendere come una opportunità per tutti gli alunni e le alunne. Per questo è importante che i suddetti itinerari si concretizzino nella scuola attraverso una serie di azioni interconnesse e intenzionali, che siano costantemente interrogate e problematizzate da parte dei docenti in un'ottica di apertura e miglioramento (Cantù & Cuciniello, 2012). Il punto di partenza è, dunque, la classe, che è universo di costruzione di senso, di scambio semiotico, di negoziazione di significati e di ruoli e identità di cui alunni, alunne e insegnanti costituiscono parte attiva (Vedovelli, 2002).

Alcuni esempi concreti di azioni partono dalla possibilità di realizzare una vera e propria mappatura del multilinguismo presente nella scuola e nel suo contesto di riferimento. Tale mappatura, da aggiornare costantemente, metterebbe in grado di rendere visibile, riconoscibile e condivisa la dinamicità del contesto linguistico-culturale del territorio e delle classi, punto di incontro di più lingue e più culture. Tale conoscenza potrebbe divenire la base di percorsi tesi alla valorizzazione del pluralismo linguistico-culturale attraverso pratiche capaci di sostenersi a vicenda e di coinvolgere in maniera trasversale tutti gli insegnamenti disciplinari. Si citano, solo per fare alcuni esempi senza alcuna pretesa di esaustività, azioni quali:

- denominare spazi, proposte di attività, offerte culturali della scuola attraverso cartelli scritti nelle diverse lingue ivi presenti;
- costruire schede di ingresso e questionari in versione bilingue (lingua di scolarizzazione e lingua d'origine degli apprendenti) per rilevare le competenze di base di tutti gli apprendenti nel momento dell'ingresso a scuola;
- predisporre e diffondere moduli e schede plurilingui, finalizzate alla prima accoglienza, all'orientamento, ai servizi e ad altri obiettivi e destinazioni d'uso;
- elaborare un lemmario visivo cartaceo o web plurilingue articolato per aree semantiche come, ad esempio, abbigliamento, cibo, famiglia, sport, colori ecc.;
- realizzare glossari plurilingui, anche attraverso il coinvolgimento, laddove possibile, di famiglie o mediatori linguistico-culturali;
- promuovere l'uso di lingue straniere nell'insegnamento di contenuti disciplinari non linguistici, anche proponendo unità d'apprendimento che utilizzino la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning);
- offrire opportunità di decentramento linguistico-culturale attraverso l'utilizzo di materiali come film in lingua originale con o senza sottotitoli; rappresentazioni teatrali, brani musicali, giochi di ruolo, gemellaggi con scuole straniere e/o internazionali ecc.;

- progettare momenti di incontro e dialogo con testimoni privilegiati e/o genitori che valorizzino le loro competenze linguistico-culturali in un'ottica di incontro e scambio che renda possibile la condivisione di materiali autentici come ninne nanne, miti, leggende, usanze, fiabe tradizionali, ricette ecc.;
- offrire occasioni di scrittura nella lingua d'origine in riferimento a diversi scopi, quali la narrazione autobiografica, il prendere appunti, il costruire mappe concettuali, il realizzare schemi e griglie ecc.;
- realizzare come ampliamento dell'offerta formativa (in orario scolastico o extrascolastico) corsi di insegnamento delle lingue di origine presenti a scuola rivolti sia ai madrelingua che agli alunni e alle alunne italiani;
- fare costante riferimento alla varietà linguistica presente, sollecitando a scoprire i prestiti linguistici, le denominazioni di uno stesso oggetto o concetto in più lingue, i punti di raccordo e a confrontare le espressioni idiomatiche, i proverbi, gli aspetti morfosintattici ecc.;
- dotare la scuola di uno scaffale plurilingue in cui siano presenti testi scolastici di narrativa e saggistica bilingui e/o nelle varie lingue d'origine di alunni e alunne (Ongini, 2003).

Una riorganizzazione del curriculum in ottica plurilingue dovrà necessariamente comportare un profondo cambiamento sia della formazione iniziale e in itinere dei docenti, sia nella progettazione didattica in senso trasversale e integrato.

È, a nostro avviso, molto interessante in quest'ottica ricordare l'esperienza del PON "Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue" (www.scuolavalore.indire.it/), un progetto di formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche della scuola secondaria di primo e secondo grado delle Regioni dell'Obiettivo convergenza (Campania, Calabria, Sicilia e Puglia), avviato nel 2005 come "Piano Nazionale Poseidon" e conclusosi nel 2013. Tale progetto nasce grazie all'iniziativa del MIUR in collaborazione con INDIRE e con associazioni di insegnanti di area linguistica e letteraria, quali ADI, GISCEL, LEND e AICC. Il Progetto si pone e realizza l'obiettivo di costruire strumenti e strategie comuni per proporre e sperimentare curricoli plurilingui capaci di favorire negli apprendenti lo sviluppo di una competenza linguistica plurilingue e interculturale, considerata alla base della cittadinanza europea⁵.

5. Le buone pratiche realizzate in merito al curriculum plurilingue relativamente alle esperienze didattiche sperimentate in classe dagli insegnanti e ai percorsi di aggiornamento realizzati sono consultabili nel seguente spazio: www.scuolavalore.indire.it/guide/tre-anni-con-il-pon-educazione-linguistica-e-letteraria-in-unottica-plurilingue-buone-pratiche/.

Come abbiamo ricordato, l'identità linguistica del cittadino europeo dovrebbe, infatti, essere plurale e esprimersi su tre livelli interconnessi, ossia quello della lingua identitaria, quello della lingua internazionale di comunicazione e quello della lingua personale adottiva che non è da intendere come una seconda lingua straniera, ma come una seconda lingua materna. Come già ricordato, la costruzione del curriculum plurilingue e pluriculturale diviene base imprescindibile per favorire lo sviluppo di una competenza linguistica adeguata alle esigenze della cittadinanza europea.

A nostro avviso, l'indirizzo pedagogico proposto a questo scopo dovrebbe fare esplicito riferimento alle proposte delle *Dieci Tesi*; a questo proposito Ambel (2016, p. 57) scrive:

fin dalla sua “nascita” come strategia educativa, che risale alla metà degli anni settanta, l'educazione linguistica ha avuto una forte caratterizzazione inclusiva ed emancipatrice. In Italia la diffusione dell'educazione linguistica è stata avviata dalle “Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica” che miravano al rinnovamento delle finalità e di conseguenza dei contenuti e dei metodi dei processi di insegnamento/apprendimento linguistico e comunicativo. [...] Non si può non tenerne conto, pur nella necessità di mettere in relazione quell'impronta originaria con le trasformazioni che nel frattempo si sono susseguite nella scuola (e nella società). Queste trasformazioni hanno riguardato [...] il progressivo inserimento nelle nostre aule di quote consistenti di allievi non nativi o di seconda generazione, con retroterra linguistici e culturali diversi da quelli (italiano, varianti regionali e dialetti) con cui la nostra scuola si era confrontata a partire dalla seconda metà dell'ottocento.

I principi che dovrebbero guidare i processi di insegnamento/apprendimento in tale direzione sono, dunque, quelli del pluriculturalismo, della trasversalità, della transdisciplinarietà, dell'approccio laboratoriale, della trasferibilità e della riflessività.

L'intenzionalità pedagogica su cui si fonda tale compito vede la padronanza plurilinguistica come competenza alla base di una cittadinanza consapevole, esperta e responsabile (Cambi, 2010) fondata sulla *cura sui*, intesa come auto-comprensione di sé, apertura all'altro e partecipazione sociale.

5. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca

Con questo lavoro, si sono voluti *comprendere* alcuni elementi di attualità e possibile sviluppo delle *Dieci Tesi* nella scuola interculturale e inclusiva, a partire dalla duplice consapevolezza del percorso che l'educazione linguistica democratica ha già fatto e delle sue risorse in risposta ai bisogni sociali emer-

genti. Come abbiamo visto, sono molteplici le ragioni per cui è importante continuare a parlare delle *Tesi* e nessuna di queste è di carattere nostalgico. Esse sono, infatti, una ricca fonte cui attingere per comprendere il nesso fra *literacy* e cittadinanza e per orientare una scelta degli obiettivi educativi e didattici e delle strategie di insegnamento/apprendimento linguistico capace di contribuire alla costruzione di una effettiva partecipazione democratica.

Un tale orientamento si basa su una concezione pedagogica per cui: “insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per la sua produzione e la sua costruzione” (Freire, 1996, p. 32), favorendo la crescita della consapevolezza di sé e delle proprie opportunità, la capacità di riconoscere e relazionarsi con l’alterità in maniera rispettosa e feconda, l’orientamento e l’autonomia di giudizio, la capacità di utilizzare il linguaggio più funzionale al contesto, di acquisire nuove informazioni e di adoperarle in maniera vantaggiosa, appropriata e cognitivamente e affettivamente soddisfacente. Costruire menti critiche è ancora oggi una questione centrale non solo di quella scuola che lavora per coniugare qualità e inclusione, ma di ogni società che voglia dirsi democratica.

Per concludere, si può affermare che la comparsa sulla scena sociale dei nuovi fenomeni linguistici dovuti alla migrazione ampli la portata della proposta delle *Tesi*. Si apre, infatti, un nuovo territorio per un’esplorazione di natura linguistica, pedagogica e didattica mirata a cercare risposte atte a decodificare le nuove dimensioni del percepire, del sentire, dell’interpretare in vista della piena maturazione linguistica di alunni e alunne, presupposto di una cittadinanza viva e consapevole. Se è vero che oggi come non mai nell’educazione è centrale insegnare a vivere in una prospettiva di apertura e responsabilità verso gli altri e verso il futuro, allora una pedagogia linguistica plurale e democratica è, senz’altro, un forte sostegno per promuovere curiosità, spirito di collaborazione e capacità di confrontarsi, mettersi in discussione e crescere insieme (Morin, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Ambel M. (2016), *La valutazione degli apprendimenti*, in Aa.Vv., *PON Educazione linguistica e letteraria in un’ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*, testo disponibile su: mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf (ultima consultazione: 19/07/2019).
- Beacco J.C. & Byram M. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe.
- Berruto G. (1974), *La Sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna.

- Bonetta G. (2017), *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2010), *Competenze linguistiche, emancipazione e cittadinanza*, in Benedetti B., Piscitelli M., Bassi T. & Vannini P. (2010) (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Assessorato all'Educazione, Firenze.
- Cantù S. & Cuciniello A. (2012) (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, testo disponibile su: www.academia.edu/34293038/Plurilinguismo_Sfida_e_risorsa_educativa (ultima consultazione: 6/08/2019).
- Colombo A. (2007), *Glossario*, in *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, testo disponibile su: www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/educazione-linguistica-in-un-curriculum-plurilingue/ (ultima consultazione: 26/07/2019).
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. Quartapelle F., Bertocchi D., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002).
- Cummins J. (1979), «Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children», in *Review of Educational Research*, 42, 2.
- Curci A.M. (2007), *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, testo disponibile su: www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/educazione-linguistica-in-un-curriculum-plurilingue/ (ultima consultazione: 29/07/2019).
- De Mauro T. (1998), *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, in Ferreri S. & Guerriero A.R. (1998) (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro Renzi Simone Sobrero*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Mauro T. (2001), *Minima Scholaria*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. & Ferreri S. (2005), *Glottodidattica e linguistica educativa*, in Voghera M., Basile G. & Guerriero A.R. (2005) (a cura di), *E.Li.C.A.: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia.
- De Mauro T. (2007), *Le "Dieci Tesi" nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta*, in GISCEL (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle "Dieci Tesi"*, FrancoAngeli, Milano.
- De Saussure F. (1916), *Cours de linguistique générale*, Maison d'édition, Payot (trad. it. *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari-Roma 1967).
- Dodman M. (2000), *Educazione plurilingue nella realtà multiculturale*, testo disponibile su: www.schule.provinz.bz.it/forum-schule-heute/heft4-00/dodman.htm (ultima consultazione: 5/09/2019).
- Dolci D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare*, Edizioni Sonda, Torino.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Freire P. (1996), *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004).
- Gesualdi M. (2007) (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, San Paolo, Cinisello Balsamo.

- GISCEL (1975), *Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, testo disponibile su: giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/ (ultima consultazione: 18/07/2019).
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione della scuola*, testo disponibile su: comuneinfo.net/2015/02/i-rischi-medicalizzazione-scuola/ (ultima consultazione: 24/07/2019).
- Labov W. (1972), *Language in the Inner*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Lombardo Radice G. (1913), *Lezioni di didattica e e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo.
- Mariani L. (2000), «Saper apprendere: verso la definizione di un curricolo esplicito», in *Lend, Lingua e Nuova Didattica*, XXIX, 4, pp. 22-36.
- Maturana H. & Davila X. (2006), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Eleuthera, Milano.
- Meissner F.J. (1999), «Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik», in *Grenzgänge*, 6, 12, pp. 62-80.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, testo disponibile su: www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 26/07/2019).
- MIUR (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, testo disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (ultima consultazione: 3/07/2019).
- Morin E. (2014), *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes sud, Paris.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale intercultura e integrazione, testo disponibile su: archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (ultima consultazione: 4/7/2019).
- Ongini V. (2003) (a cura di), *Diversi Libri Diversi. Scaffali multiculturali e promozione della lettura*, Idest, Firenze.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Vaccarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro comune europeo per le lingue"*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. & Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Wittgenstein L. (1953), *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*, Blackwell, Oxford (trad. it. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967).

7. Intercultura e insegnamento dell'economia nella scuola primaria

di Regina Brandolini

1. Prospettive per l'educazione alla cittadinanza globale

Abitiamo ormai da tempo nella globalizzazione, caratterizzata dall'interdipendenza, dalla complessità e da continue trasformazioni di carattere socio-economico e politico di portata mondiale (Morin, 1999; Callari Galli, Bocchi & Cambi, 2006; Bocchi & Ceruti, 2004; Nussbaum, 2010).

Per riuscire a comprendere, interpretare e governare gli impetuosi sviluppi che investono ogni campo dell'agire umano Morin ci prospetta l'idea di un nuovo umanesimo planetario, il cui fine risieda nel miglioramento della qualità della vita delle persone e delle collettività.

Soprattutto questo nuovo umanesimo dovrà valorizzare e connettere le diversità individuali e collettive della specie umana, senza indebitamente appiattirle o dissolverle, perché solo mobilitando tutta la varietà delle esperienze umane presenti e passate potremo innescare un nuovo, fecondo processo di coevoluzione con il pianeta Terra, nostra unica patria vagante nell'immensità del cosmo (Bocchi & Ceruti, 2004, p. X).

Per garantire e migliorare la qualità della vita degli individui e dei popoli sarà allora necessario trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico di costruire una civiltà globale, attraverso l'integrazione e il dialogo tra culture differenti (*ibidem*).

Nella costruzione di una civiltà planetaria un ruolo chiave viene svolto dalla prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale. Questa prospettiva, nata in ambito britannico (Holden, 2000) si amplia e si diffonde in differenti aree geografiche e culturali, generando progetti e iniziative differenti, recuperando anche contributi di World studies e Global education (Premoli, 2008).

Oggi il quadro di riferimento internazionale per l'educazione alla cittadinanza globale viene a risiedere nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile,

approvata dall'assemblea generale delle Nazioni Unite nel 2015. Nello specifico, l'obiettivo di sviluppo sostenibile (SDG) 4 sull'istruzione di qualità definisce una particolare meta (4.7) in chiave di cittadinanza globale:

Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, per mezzo dell'educazione allo sviluppo sostenibile e allo stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità tra i sessi, alla promozione di una cultura della pace e della non violenza, alla cittadinanza globale e all'apprezzamento della diversità culturale e al contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Nazioni Unite, 2015).

L'UNESCO concorda nel considerare l'agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile la cornice di riferimento per l'educazione alla cittadinanza globale. Quest'ultima viene ritenuta un'area di lavoro strategica (UNESCO, 2015) dal momento che la promozione di un'educazione inclusiva e globale è funzionale al raggiungimento di tutti gli obiettivi dell'Agenda 2030 e a preparare ed innescare i cambiamenti culturali necessari per la creazione di una società più giusta, equa e sostenibile (Surian, Berbeglia, Delrio & Vanoni, 2018).

2. Cittadinanza globale e cittadinanza economica

L'educazione alla cittadinanza globale ha tra i suoi fini quello di preparare i giovani ad assumere, a partire dal presente, responsabilità civiche per la costruzione di un mondo diverso e per una globalizzazione governata in modo etico e responsabile (Premoli, 2008).

Dall'analisi degli obiettivi dell'agenda 2030 emerge il bisogno di ampliare e rinnovare le conoscenze e le competenze inserite nel curriculum dell'educazione alla cittadinanza globale per arrivare a comprendere tutti i vettori della globalizzazione (Reimers, Barzanò, Fisichella & Lissoni, 2018). Nasce la necessità di una prima alfabetizzazione economica che consenta di comprendere come l'economia globale ci leghi tutti a vite anche molto lontane da noi (Nussbaum, 2010). Le nostre scelte in materia di consumo e di sostenibilità ambientale producono conseguenze significative sulle condizioni di vita e di lavoro di altre persone nel mondo, pertanto è compito della scuola e dell'università quello di renderci consapevoli sia delle scelte che effettuiamo, sia dell'essere membri di una comunità umana superando una pericolosa prospettiva nazionalista e autoreferenziale (Ceruti, 2018). Ma le competenze di natura economico finanziaria devono servire anche ad alimentare una rinnovata pedagogia della speranza, mettendo i giovani nella condizione di sentirsi

soggetti sociali capaci di trasformare la diversità in comunità, comprendendo se stessi come esseri storici, politici, culturali in grado di produrre le basi per un nuovo benessere.

Facendosi e rifacendosi nel processo di fare la storia, come soggetti e oggetti, donne e uomini, divenendo esseri nell'inserimento nel mondo e non del semplice adeguamento ad esso, sono riusciti a trovare nel sogno anche un motore della storia. Non c'è cambiamento senza sogno, come non c'è sogno senza speranza. (Freire, 2008, p. 96).

3. Il Progetto e la sua realizzazione

Il progetto “Movi...menti per creare l'unità nella diversità” sviluppato a Loreto Aprutino nell'ambito del Progetto PON si inserisce perfettamente in questa riflessione e nasce dalla consapevolezza che per conoscere ed affrontare i problemi globali abbiamo bisogno di una nuova ecologia della mente che permetta al nostro pensiero di divenire flessibile, inclusivo e divergente. Il progetto che andremo a descrivere vuole andare a promuovere proprio quelle competenze di cittadinanza globale sulle quali ci siamo soffermati e l'impegno formativo si è concentrato principalmente sul valore della solidarietà e della giustizia sociale, attraverso una visione alternativa e interculturale della cittadinanza economica.

Il progetto extracurricolare ha preso avvio al termine delle lezioni scolastiche, dal 17/06/2019, nell'Istituto Comprensivo di Loreto Aprutino¹, presso la scuola primaria Tito Acerbo ed ha coinvolto un gruppo di 24 alunni, iscritti in modo volontario, provenienti da tre classi quarte. Si è articolato in 12 incontri, svolti in due settimane, suddivisi in tre ore la mattina e due nel pomeriggio con una pausa pranzo.

Il progetto si è sviluppato in un modulo formativo composto da due sezioni, la prima relativa a unità ludico didattiche per favorire l'educazione economica e la seconda tesa ad avviare un'attività di *project management* e la realizzazione di un sogno-progetto in chiave interculturale.

Queste due sezioni articolatesi in parallelo hanno visto la continua contaminazione reciproca: se da un lato le attività ludico didattiche hanno introdotto competenze economiche che si sono poi spese nella fase progettuale del sogno da realizzare, al contempo quest'ultimo ha reso concrete e tangibili le compe-

1. L'Istituto Comprensivo di Loreto Aprutino grazie all'impegno e alla lungimiranza della Dirigente scolastica Lorella Romano è scuola associata UNESCO per un'istruzione di qualità dal 2015 e nel 2016 è stata anche premiata per le buone pratiche.

tenze di cittadinanza economica acquisite. Nella realizzazione di entrambe le sezioni un ruolo cruciale è stato svolto dall'esperto, Enrico Amiotti, che ha guidato i bambini alla scoperta del percorso, chiarendone le tappe e facilitando il transito dall'una all'altra, introducendo e spiegando concetti legati all'economia sostenibile anche attraverso la riflessione sugli oggetti di uso quotidiano. Nelle sue funzioni di guida e di stimolo alla riflessione è stato affiancato sempre da docenti dell'istituto che, a vario titolo, sono stati coinvolti. Gli incarichi di tutor interno e quelli delle figure aggiuntive sono stati ricoperti da docenti curricolari della scuola primaria e questo ha permesso, data la loro conoscenza degli alunni, di poter svolgere anche il ruolo di mediatori tra tutti gli attori coinvolti e di raccordare tutte le attività svolte al curricolo.

In tutte le giornate dedicate al progetto il tempo è stato scandito dall'alternarsi delle due sezioni. I giochi proposti all'interno della sezione ludica fanno parte della cassetta degli attrezzi della Jun€co². Si tratta di sei unità ludico didattiche costituite da giochi di società, attraverso i quali introdurre i principali concetti di economia. Dal puzzle dei prezzi nascosti, che aiuta a comprendere come i beni e i servizi siano il risultato di complessi processi di combinazioni di risorse e beni intermedi, nei quali centrale risulta il ruolo del lavoro umano, fino al gioco dell'oca economica, nel quale si evidenzia l'evoluzione storica degli scambi, dal baratto alla moneta nei suoi vari usi, passando attraverso il gioco "Rriutilizziamo" che aiuta a far comprendere le logiche dell'economia sostenibile, etica e circolare, limitando gli sprechi e favorendo un consumo consapevole.

La scoperta e l'utilizzo dei giochi è avvenuta sotto forma di attività laboratoriale. Qui i bambini, suddivisi in piccoli gruppi, hanno avuto modo di avvicinarsi ai principi e alla pratica della sostenibilità economica ed ecologica attraverso favole, filastrocche e giochi da tavolo e più in generale attraverso compiti di realtà nei quali singolarmente e in gruppo hanno dovuto prendere decisioni e fare scelte condivise, contenere le spese, porre e risolvere problemi, comprendere il valore degli oggetti, l'importanza del dono e del riutilizzo in ottica sostenibile. La scelta metodologica di una didattica attiva e laboratoriale, in cui l'alunno non è il soggetto passivo ma anzi partecipa attivamente al proprio processo di apprendimento, risponde all'idea per cui solo un'esperienza personale

2. Jun€co è un programma educativo promosso dalla Fondazione Amiotti di Milano. Il programma propone ai giovani i concetti chiave dell'economia etica e sostenibile e dell'ecologia in maniera partecipata, inclusiva e coinvolgente. Già sperimentato in circa 200 classi in tutta Italia è promosso attualmente dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Milano. All'interno del programma Jun€co si è da poco inserita una guida all'educazione economico-finanziaria in chiave interculturale per insegnanti della scuola primaria, promossa dalla fondazione Enrica Amiotti in co-edizione con la fondazione ISMU (Colussi & Cuciniello, 2018).

e vitale può costituire l'avvio verso qualsiasi forma di apprendimento autentico (Dewey, 1938).

La seconda sezione del modulo formativo ha previsto un'attività nella quale i bambini, insieme all'esperto e alle insegnanti, hanno proposto un "sogno utile" per la scuola e la collettività e sono arrivati a progettare e realizzarlo mediante una semplice e coinvolgente metodologia di project management per bambini. Questa metodologia che prevede una traduzione, per i bambini degli ultimi 2 anni della primaria, delle buone pratiche del *Project Management Institute*³ (Educational Foundation, PMI, 2019) è stata utilizzata con successo nelle scuole, in diversi progetti, dalla Fondazione Amiotti di Milano. I bambini vengono allora condotti, mediante attività di brainstorming, discussioni in *circle time*, laboratori in piccoli gruppi, a progettare e vedere rappresentato mediante un albero, tutto il percorso compiuto e quello ancora da compiere per la realizzazione del proprio "sogno utile" (Amiotti, Antonietti & Fattore, 2017).

La realizzazione del sogno-progetto nasce allora dall'incontro tra i bambini e le loro sensibilità e la figura di padre Mathieu, un parroco camilliano che introduce e illumina agli studenti una realtà profondamente differente dalla loro, da un punto di vista economico, sociale e culturale. Si tratta del Burkina Faso, paese dal quale padre Mathieu proviene e nel quale il suo impegno di missionario si esplica a distanza, nel tentativo di migliorare la vita degli uomini, delle donne e dei bambini. L'incontro con padre Mathieu suscita negli studenti interesse e curiosità e sono proprio le loro domande a chiarire la situazione in cui versa il paese. I bambini vengono così a conoscenza della grande povertà, della mancanza di acqua, dell'alto tasso di mortalità e della mancanza di scuole: solo una bassissima percentuale frequenta la scuola (30%) e ancor meno sono coloro che portano a termine gli studi. La gran parte dei ragazzi andrà a lavorare la terra come agricoltore in un'economia di sussistenza che si basa quasi esclusivamente su agricoltura e allevamento. Ma la riflessione si sposta anche sul significato della parola Burkina Faso, che, come chiarisce padre Mathieu rispondendo alla curiosità degli studenti, vuol dire paese degli uomini integri, perché gli abitanti di questo paese tengono all'integrità, all'onestà e all'onore. Da questo incontro nascono poi numerose richieste di approfondimenti: si discute allora con l'esperto sul concetto di solidarietà e nasce dagli alunni la volontà di impegnarsi in un progetto di aiuto attivo nei confronti dei bambini del Burkina Faso: l'obiettivo è quello di costruire un pozzo nel villaggio di provenienza di padre Mathieu: Ouedkiongo.

3. Il kit "Project for the future" che racchiude anche i sette passi della metodologia è disponibile in rete all'indirizzo: pmief.org/library/resources/projects-from-the-future-kit-for-primary-school.

Si conclude questa prima fase, la creazione della carta d'identità del progetto, definendo un nome e un simbolo per lo stesso: i bambini scelgono Pegaso, il cavallo alato, nel quale si uniscono il simbolo del Burkina Faso, il cavallo, con il simbolo del paese di Loreto Aprutino, la colomba, che simboleggia anche la pace tra i popoli.

La seconda fase del progetto ha visto gli alunni impegnati in un brainstorming dal quale sono uscite idee e proposte interessanti, originali e che hanno dato testimonianza dell'utilità delle riflessioni dei giorni precedenti. Gli studenti hanno infatti espresso pensieri di aiuto e solidarietà, come la proposta di adozione a distanza, che consentirebbe di garantire ai bambini di Ouedkiongo cure mediche, cibo, acqua e accesso all'istruzione. Nasce infine l'idea di un gemellaggio tra Loreto Aprutino e il villaggio di padre Mathieu e quella di una raccolta fondi per la costruzione di un pozzo artificiale per l'acqua potabile. I bambini sono invitati a scrivere le proprie idee su post-it che andranno a riempire un foglio bianco e che serviranno nelle attività successive.

La fase successiva del progetto consiste infatti nella creazione di una mappa mentale costituita dai rami: chi, dove, cosa, quando, perché, se e quanto. Sotto il ramo "chi" vengono collocati i protagonisti del progetto, quindi i bambini della scuola primaria di Loreto Aprutino, ma dal momento che l'intenzione è quella di coinvolgere l'intero paese si allarga il ramo che andrà ad includere anche coloro che si vogliono aiutare, quindi i bambini di Ouiedkongo. Si prosegue così dando vita alla mappa, mediante la definizione degli obiettivi (perché) tra i quali gli alunni individuano la possibilità di offrire maggiori opportunità ai bambini di questo villaggio, sotto il versante dell'istruzione e della salute. Nascono riflessioni originali sul concetto di responsabilità nei confronti degli altri e di economia solidale. Sotto la voce "dove" compaiono dunque i luoghi di Loreto Aprutino, nei quali si svolgeranno le attività di animazione orientate alla raccolta fondi, ma si fa più volte riferimento anche alle foto satellitari del villaggio di Ouiedkongo, visionate su *google earth* nei giorni precedenti e che mostrano la disposizione delle capanne, del pozzo e della scuola. Nel "quando" si definiscono due scadenze: una è costituita dal termine delle attività all'interno del PON, un'altra invece viene individuata nel natale successivo, dal momento che le attività intraprese proseguiranno nel corso dell'anno scolastico 2019-2020. L'estensione del progetto alle attività didattiche costituisce un valore aggiunto, che consentirà da un lato di rinforzare le competenze acquisite e dall'altro sarà punto di avvio di un possibile percorso interculturale e interdisciplinare rivolto a tutti i bambini della scuola primaria.

Si arriva alla voce "cosa" e si prendono in considerazione i sotto-progetti che erano emersi nel corso del brainstorming e quindi la costruzione di un pozzo per l'acqua potabile e l'adozione a distanza. Rientrano sotto questa voce an-

che tutte le iniziative che verranno intraprese a Loreto Aprutino dagli studenti per raccogliere i fondi necessari alla realizzazione del progetto. All'interno di questa attività si inserisce anche una riflessione molto interessante sulla natura del dono, sulla possibilità che alcuni doni possano non essere accettati perché non ritenuti necessari dai capi villaggio, che sono depositari di una tradizione di organizzazione sociale ancestrale e profondamente differente dalla nostra. Si approfondisce anche il concetto di aiuto: ci si sofferma sull'idea dell'aiuto a tutti i costi e sulla possibilità di aiutare le persone ad essere ciò che noi vogliamo che siano o piuttosto ciò che loro desiderano essere.

L'attività successiva consiste nella costruzione dell'albero delle attività nel quale inserire il "cosa", cioè tutte le azioni proposte per la realizzazione del sogno. L'albero sarà diviso in due sezioni, una nella quale confluiscono iniziative originali, pensate dai bambini per raccogliere fondi e che si svolgeranno a Loreto Aprutino: mostre, spettacoli teatrali, creazione e vendita di magliette con il simbolo del progetto, Pegaso. La seconda sezione sarà invece dedicata alle iniziative che verranno realizzate nel paese di padre Mathieu. L'esperto, il Professore Enrico Amiotti, che mantiene per tutta la durata del progetto un ruolo di stimolo e riflessione senza per questo orientare gli studenti, interviene a sottolineare la mancanza di iniziative sino ad ora proposte per migliorare le possibilità di accesso all'istruzione, e offre l'opportunità per indagare quali possano essere i benefici legati ad un più elevato grado di istruzione nella popolazione in generale e per i bambini del villaggio in particolare. L'accento cade anche sulle differenze di genere nell'accesso all'istruzione, dal momento che in Burkina Faso alle donne non è consentito frequentare la scuola.

Nella fase successiva si invitano gli studenti a formulare idee per pubblicizzare il lavoro che si intende svolgere e insieme all'esperto si fa riferimento ad alcuni mezzi di comunicazione come giornali, televisione e *social network*. Viene inoltre illustrato ai ragazzi il *crowdfunding* e attraverso un cartellone si definiscono gli obiettivi, i tempi, le modalità di realizzazione, nonché gli attori. Si valuta inoltre la possibilità di creare un blog e si discute sui possibili titoli⁴. Al termine della discussione il più quotato appare "Il viaggio di Pegaso" e gli alunni sono concordi nel tradurre lo stesso in francese e nella lingua in uso a Ouiedkongo, con l'aiuto di padre Mathieu. Viene inoltre chiesto ai partecipanti di disegnare il logo del progetto, cioè il cavallo alato Pegaso. Il logo, chiarisce qui l'esperto, altro non è che la traduzione grafica e identificativa di una società o di una qualunque entità economica, della quale sintetizza la filosofia che la rappresenta. Le realizzazioni grafiche vengono eseguite con grande partecipazione e i risultati rispecchiano l'interesse e le capacità individuali.

4. Il blog, creato dagli studenti, è visitabile al seguente indirizzo: loretoburkina.blogspot.com/.

Un altro momento del progetto è dedicato al tema dell'acqua. La mancanza di acqua potabile rappresenta per il villaggio di Ouiedkongo uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo, come anche ad una vita dignitosa. L'ambizioso progetto della costruzione di un pozzo diviene più concreto con l'intervento di uno specialista in materia. L'esperto infatti, tramite una conference call via *skype* mette in contatto i bambini, padre Mathieu e un suo amico, Sasha Reckert, musicista e filantropo tedesco, che possiede dei filtri con i quali sarà possibile depurare l'acqua e renderla potabile. Nonostante la conversazione avvenga in inglese, i bambini sono attentissimi anche alla presentazione delle immagini dei filtri.

La raccolta fondi necessita di più sponsor, cioè di enti o persone che promuovano l'attività anche attraverso il sostegno finanziario, per permettere la realizzazione delle maglie e dei calendari. Gli alunni allora escono sul territorio e riescono a coinvolgere l'edicolante, il proprietario della cartolibreria, che si rende disponibile alla realizzazione e alla vendita dei calendari e numerosi titolari di attività commerciali presenti sul territorio.

Il progetto si chiude con una riflessione sul percorso compiuto nella quale i bambini sono invitati ad esprimere il loro parere e a evidenziare gli aspetti che hanno maggiormente gradito, quelli che non hanno apprezzato e gli insegnamenti che hanno tratto da questi giorni trascorsi insieme. La restituzione è di segno positivo. Ognuno esprime le proprie preferenze anche in base ai gusti ed alle attitudini e particolarmente gradite risultano quelle attività sperimentali ed esperienziali che hanno riscontrato un maggiore coinvolgimento emotivo, come i colloqui con padre Mathieu, la programmazione degli aiuti per i bambini del Burkina Faso, le uscite didattiche per individuare gli sponsor e l'esperienza del filtraggio dell'acqua sporca. L'esperto mostra ai bambini, ai genitori, ai docenti e alla dirigente, presenti per l'incontro di restituzione finale, l'attivazione del sito di crowdfunding per il progetto Pegaso⁵ che reca l'immagine del cavallo alato, creata da uno degli studenti. Viene sottoscritta una lista degli impegni da portare a termine fino al prossimo natale e la dirigente, insieme ai docenti, sottoscrive la dichiarazione della scuola di Loreto Aprutino che promuove la cittadinanza globale. Nella dichiarazione l'Istituto Comprensivo di Loreto Aprutino si impegna alla realizzazione del progetto, in stretta collaborazione con tutte le scuole della comunità educante promossa dalla fondazione Amiotti di Milano e coinvolgendo altre istituzioni locali e nazionali al fine di rendere il progetto quanto più condiviso e di lunga durata. L'impegno è volto anche a favorire la costruzione di un ambiente che promuova le competenze di cittadinanza globale come indicate nell'agenda

5. fondazioneamiotti.crowdchicken.com/fundraising/il-viaggio-di-pegaso-2.

2030, la dimensione interculturale attraverso metodologie educative efficaci e la modulazione della progettazione curricolare in coerenza con il percorso intrapreso.

4. Conclusioni

Il progetto ha rappresentato un eccellente spunto per un'educazione alla cittadinanza che sia in grado di comprendere la dimensione interculturale e di porsi come obiettivi l'uguaglianza, l'apertura e la coesione sociale (Santerini, 2001).

La compresenza di più lingue, l'utilizzo di lingue veicolari per facilitare la comunicazione, la creazione di occasioni attive di scambio culturale hanno permesso di sviluppare competenze trasversali, una maggiore sensibilità culturale e la più generale capacità di dialogo e comprensione reciproca. Gli innumerevoli scambi intrapresi con il Burkina Faso hanno avvicinato gli alunni alla storia di culture differenti dalla propria, innescando riflessioni, confronti e andando così ad incrementare il capitale plurilinguistico e pluriculturale della scuola.

La prospettiva della creazione di una cittadinanza consapevole, definita dalla dirigente in fase di progettazione, si è rivelata più inclusiva di tutte le dimensioni di cittadinanza: la cura dei beni comuni, l'educazione ambientale, l'educazione alla cittadinanza economica, l'attenzione ai corretti stili di vita, il dialogo interculturale e interreligioso, hanno contribuito ad un'idea inclusiva e moderna di cittadinanza globale.

La speranza è che nelle scuole italiane questi progetti possano trovare un respiro sempre più ampio e che soprattutto le tematiche legate all'educazione alla cittadinanza globale riescano a conquistare il loro giusto spazio, andando finalmente a trasformare la scuola in un luogo di scambio, riflessione, socializzazione e partecipazione attiva.

Riferimenti bibliografici

- Amiotti E., Antonietti A., Fattore G., Laborghini B., Aglieri M., Carletti C., Colusse E., Finazzi R., Iannello P., Lessana G., Mottini A. & Rinaldi E. (2017), *Corso di economia etica e sostenibile per la cittadinanza attiva*, Fondazione Enrica Amiotti, Milano.
- Bocchi G. & Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano.
- Callari Galli M., Cambi F. & Ceruti M. (2006), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Cortina, Milano.
- Colussi E. & Cuciniello A. (2018), *Guida all'educazione economico-finanziaria in chiave interculturale per docenti della scuola primaria*, Graphidea, Milano.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education (trad. it. a cura di F. Cappa, Cortina, Milano 2014).
- Educational Foundation (2019), *Project for the future kit for primary school*, testo disponibile su: pmief.org/library/resources/projects-from-the-future-kit-for-primary-school (ultima consultazione: 20/06/2019).
- Freire P. (1992), *Pedagogia da Esperança*, Editora Villa das Letras, Rio de Janeiro (trad. it. a cura di F. Telleri, Ega, Torino 2008).
- Holden C. (2000), «Learning for Democracy: from World Studies to Global Citizenship», in *Theory to Practice*, 39, 2, pp. 78-80.
- Morin E. (1999), *La tête bien faite*, Seuil, Paris (trad. it. a cura di S. Lazzari, Cortina, Milano 2000).
- Nussbaum M.C. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton (trad. it. a cura di R. Falcioni, il Mulino, Bologna 2014).
- Premoli S. (2008), *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA, Torino.
- Reimers F.M., Barzanò G., Fisichella L. & Lissoni M. (2018), *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale*, Pearson Academy, Milano-Torino.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Surian A., Berbeglia P., Delrio P. & Vanoni F. (2018), *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*, testo disponibile su: www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf (ultima consultazione: 12/06/2019).
- UNESCO (2015), *Global citizenship education*, testo disponibile su: en.unesco.org/themes/gced (ultima consultazione: 20/06/2019).
- United Nations (2015), *Sustainable Development Goals*, testo disponibile su: sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300 (ultima consultazione: 15/06/2019).

8. Verso una scuola plurale: educare alla pace

di Rosa Indellicato

Nel mondo non ci sono mai state due opinioni uguali. Non più di quanto ci siano mai stati due capelli o due grani identici: la qualità più universale è la diversità.

Michel De Montaigne

1. Relazionalità e formazione umana

Nella fase storico-culturale che stiamo attraversando, mentre sembrano ampliarsi le possibilità di comunicazione, si assiste all'affermazione e alla moltiplicazione di tendenze narcisistiche da cui dipende la chiusura dei flussi interattivi e l'incapacità di *dialogo* e di *ascolto* dell'uomo, con una manifestazione di crisi delle certezze tradizionali della vita e del pensiero. Inoltre, comune è l'affermazione assoluta dell'*Io* rispetto al *Tu* e al *Noi*, e l'aumento dei fenomeni della solitudine, dell'incomprensione, dell'assenza di solidarietà e della prevaricazione nei confronti dell'altro e degli altri. Spersonalizzazione e indifferenza connotano pesantemente le relazioni umane, e il processo di civilizzazione ha conferito alla nostra vita una tipicizzazione narcisistica, un interesse spropositato per il proprio essere e un'ansia smisurata per la realizzazione personale. Le condizioni disumane e i pericoli che impregnano la società, le incertezze nel futuro, rendono, col passare del tempo, sempre più difficile la messa in opera di relazioni di amicizia e le energie inadeguate di cui è dotato l'uomo, lo aiutano a rinchiudersi in se stesso e il sempre minor interesse del proprio disordine esistenziale esprime più chiaramente e spudoratamente egoismo, mediocrità e volgarità (Bertin, 1983, p. 121).

In tal contesto si fa urgente il ricorso di una educazione capace di dare all'uomo, con la consapevolezza della sua problematicità, la possibilità di autodeterminazione e con essa la piena responsabilità verso se stesso in termini di coerenza, verso gli altri come reciprocità- solidarietà e verso il mondo come impegno di conservazione-sviluppo.

Una risposta tangibile al bisogno educativo delle nuove generazioni è data dalla capacità degli adulti di stabilire una relazione educativa autentica, in grado di promuovere la crescita dei giovani e della comunità nel suo insieme. La vera relazione educativa

affonda le proprie radici nella “dialogicità”, quale caratteristica fondamentale dell’esistenza umana. Il dialogo è dunque il *medium* che impedisce che l’Io e il Tu dileguino nella reciproca indifferenza. Segnala l’io come presenza e riconosce la presenza autonoma dell’altro come essere unico con un nome proprio (Buber, 1993, p. 304).

L’incontro dialogico tra l’Io e il Tu, continua Buber, rimane il cuore delle dinamiche educative che non sono riconducibili a una tecnica didattica e organizzativa perché coinvolgono la persona come “un intero” nell’espressione della sua intimità, empatia, libertà, moralità e apprendimento reciproco. Ciascuno è unico e irripetibile, è un fine in sé, e il rispetto per questa unicità è fondamentale nella relazione educativa e formativa. Buber a tal proposito parla di “esperienza della parte opposta” (ivi, p. 175) alludendo al fatto che l’educatore deve riconoscere l’alterità dell’altro per averne cura, rispettandolo nella dignità e fuggendo la tentazione di ridurlo ad oggetto. Il dialogo è apertura, cammino verso ciò che è distante, verso ciò che rimane nella sua incolmabile distanza. È esodo, sforzo verso una meta, attesa inesauribile di pienezza. È attraversamento della distanza, ponte, prossimità. Prossimità senza fusione, ma piuttosto “carezza”, come direbbe Lévinas (1986, pp. 265-266), “contatto che non profana”.

Nell’incontro e nella comunicazione, gli uomini definiscono l’identità personale ed evidenziano come i tratti dell’unicità e della relazionalità, stimati come irrinunciabili dalla sapienza antropologica delle culture, procedono di pari passo.

La relazione educativa ha luogo nello spazio dialogico e intersoggettivo dove è possibile l’interazione tra due soggetti, educatore-educando e dove si sviluppa il regno dell’“interumano”.

Presupponendo il riconoscimento dell’alterità, il dialogo aiuta a superare l’egocentrismo e dà il via alla relazione con l’altro. L’idea della centralità della relazione educativa attribuisce al processo educativo le note della reciprocità: si può affermare che docente e alunno, educandosi vicendevolmente, sono entrambi responsabili dell’andamento del legame strutturato e tra loro vi è l’esistenza di un vincolo di tipo collaborativo.

La struttura della relazione educativa si qualifica innanzitutto nel senso di un’interazione tra soggetti che, nel contempo, è asimmetrica e reciproca. Asimmetrica perché il ruolo dell’adulto e di quello che gli è affidato sono ben distinti. Reciproca, perché ognuno dei ruoli è espressione della persona coinvolta, che entra in relazione con le modalità peculiari del proprio essere.

L’educatore incide sul comportamento dell’educando, lo sollecita a rivedere le sue posizioni ed i suoi modi comportamentali, dando forza al concetto di *feed-back* formativo. Già più di un secolo fa, l’argomento era stato avvertito dai grandi pensatori, infatti Rosmini osservava:

Il precettore educa se stesso insieme con il giovane. Il che dimanda in lui e tale fermezza di mente da vedere le conseguenze pratiche dei precetti e tale costanza di animo da non comportare giammai d'incorrere nella vita in alcuna contraddizione (Rosmini, 1968, p. 136).

La dimensione della reciprocità chiarisce che la personalità sana non si forma all'insegna dell'autosufficienza bensì in conformità di dare e di ricevere. Si ha bisogno di disporsi verso l'altro non perché l'altro è debole, ma perché abbiamo bisogno della protezione rassicurante e affettuosa di colui che è altrettanto o più debole di noi. Si tratta di un aiuto reciproco, di una protezione mutua e non di una relazione unilaterale di colui che aiuta e di colui che è aiutato. Il concetto di *feed-back* educativo permette di asserire che ogni singolo componente della comunità educante (visto come un sistema formativo), indipendentemente dalla sua intenzionalità, con la propria esistenza e con le proprie azioni contribuisce all'arricchimento personale di tutti gli altri, e viceversa. Questo è il legame di collaborazione, un reciproco apprendimento, che si alimenta delle sollecitazioni provenienti dalle relazioni intersoggettive. Il processo formativo è sempre un processo di co-educazione e pertanto l'intervento educativo non è unidirezionale ma circolare. I docenti affinano e completano la loro funzione educativa anche per effetto dell'aiuto ad essi dato dai ragazzi. Questi, con le loro risposte comportamentali, suggeriscono a quelli la permanente verifica degli interventi e la correttezza delle loro modalità d'azione, la conferma alla tesi del coinvolgimento dei ragazzi nell'andamento educativo ci proviene dal concetto di *causalità circolare dei sistemi d'interazione*, secondo il quale, in un sistema di convivenza, gli effetti indotti da una componente diventano motivo di altre variazioni in quanto, tornando indietro alla causa, che li ha provocati, la condizionano in maniera inedita e diventano a loro volta causa di ulteriori scambi, secondo un dinamismo circolare d'influssi.

La scuola rappresenta il luogo dove si sperimentano realmente occasioni di incontro, di relazione, di comunicazione, certamente non una scuola dove si subiscono imposizioni che inibiscono e dove non si respira aria di libertà, ma una scuola dove studiare significa riflettere e capire, dove l'autorità va ripensata perché non deve imporre, ma aiutare a crescere e formarsi, dove libertà significa imparare a stare con gli altri per una rispettosa e pacifica convivenza. Si pensi

al ruolo dell'"incoraggiamento", del "sostegno", dell'"ascolto attivo". Tutte pratiche teoriche che si dispongono sulla frontiera dell'agire formativo come strumenti per attivare una comunicazione resa, tendenzialmente, sempre più autentica. Il che non significa idilliaca e *naturaliter* trasparente, bensì capace di autocomprendersi, auto-

giudicarsi, autoprogettarsi e tenersi in vita come dispositivo problematico, aperto, correggibile, integrabile, ri-orientabile. E a livello individuale e sociale (Cambi & Toschi, 2006, p. 73).

Importante è, dunque, la relazione educativa che deve caricarsi di affettività, in particolar modo nella scuola dell'infanzia, perché tesa a rendere il bambino gradualmente presente nella vita scolastica, favorendo il confronto, lo scambio, l'accoglienza dell'altro, il rispetto dell'altro, la collaborazione specialmente in una scuola dove la multiculturalità è sempre più presente proprio perché viviamo in un "meticcio di civiltà" dove purtroppo l'indifferenza alle differenze è un problema che si va sempre più acuendo (Cambi, 2006).

2. La scuola come frontiera dell'interculturalità

La scuola ha il compito di educare e formare, deve farsi portavoce di un'educazione della e per la persona volta alla costruzione di relazioni equilibrate e rispettose, ma deve farsi anche portavoce di un importante compito cioè quello di valorizzare il significato esistenziale più autentico della comunicazione. Tale compito si sviluppa con il dialogo, il confronto, l'ascolto, la simpatia dell'empatia "quella disposizione emotiva e etica insieme che apre all'altro in quanto lo "pone nell'io", lo rende presente e coinvolto. Empatia che crea appunto comunione, ma "partendo dai cuori", spostando così l'idea di comunità dallo storico-culturale all'etico-antropologico" (Cambi & Toschi, 2006, p. 101).

Socrate nell'*Apologia* afferma che è bene avere cura dei giovani perché crescano nel miglior modo possibile ed imparino ad aver cura di sé attraverso la ricerca della saggezza e della verità. E per imparare tale arte occorre innanzitutto imparare a conoscere se stessi perché senza sapere chi siamo non potremo conoscere l'arte che ci rende migliori (Courcelle, 2010). La responsabilità maieutica sia degli adulti verso le nuove generazioni sia, più ampiamente, di ciascuno verso gli altri, lungo correnti di interazione personale connotata da un'aperta reciprocità è di fondamentale importanza nel processo educativo e interculturale della formazione umana. Guardando al cammino dell'essere umano sin dall'infanzia si arriva a riconoscere che la sua formazione e quindi la sua umanità esistono come semi da sviluppare in un'ottica ontologico-relazionale costitutiva dell'essere persona. Di conseguenza educare va inteso in chiave etimologica come *ex-ducere* ed *educare* cioè tirar fuori dalla persona le qualità migliori, ma anche nel senso di coltivare queste qualità affinché tutte le potenzialità dell'educando giungano ad attuazione. Ma questo movimento è solo un versante dell'educazione, quello che cerca di sviluppa-

re il potenziale di doti e di facoltà dell'educando curandole al tempo stesso. Esiste, però, un altro versante, altrettanto importante nel processo educativo e formativo che riguarda ciò che si riceve da altri, dal mondo e che riguarda ciò che non è già iscritto nelle potenzialità del soggetto. Questo punto è stato efficacemente messo in evidenza da Martin Buber quando afferma che l'educatore deve preparare l'incontro tra il bambino e le forze educative del mondo, selezionando quelle che sono davvero tali nella natura e nella cultura. Nel suo saggio *Sull'educativo*, del 1926, così scrive:

In verità, se si potesse analizzare un'anima, le disposizioni che si scoprirebbero nell'anima di un neonato non sarebbero altro che capacità di accogliere il mondo e di immaginarlo. Il mondo genera nell'individuo la persona. Il mondo, cioè tutto il mondo circostante, natura e società "educa" l'uomo: ne suscita le forze, lascia che essi affermino e compenetrino i suggerimenti del mondo. Ciò che noi chiamiamo educazione, quella consapevole e voluta, significa *selezione del mondo agente operata* dall'uomo; significa attribuire potere decisivo ed efficace a una selezione del mondo raccolta e mostrata nell'educatore. Si ha cura del rapporto educativo sottraendolo alla corrente priva d'intenzione dell'educazione universale: curandolo come intenzione. Così solo nell'educatore il mondo diventa il vero soggetto del proprio agire (Buber, 1993, p. 168).

Dunque, il processo educativo e di formazione umana vanno oggi ripensati nel segno della responsabilità etica e di amore per l'altro specialmente quando l'altro è lo straniero, diciamo pure di cura per l'altro pensando all'*I care* di Don Milani. A riguardo non posso non citare un pensiero di Hannah Arendt sul senso dell'educazione che, già all'inizio degli anni sessanta del secolo scorso, ricordava alle generazioni adulte il significato di educazione e così scriveva:

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa di imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti (Arendt, 1991, p. 255).

Queste parole riassumono a nostro avviso il cuore del problema dell'educazione e della formazione umana nel nostro tempo e indicano il compito ineludibile che dobbiamo assumere per l'umanizzazione delle future generazioni, con particolare riferimento all'accoglienza e alla valorizzazione della diversità culturale.

La riflessione pedagogica in questo primo ventennio del terzo millennio sta prontamente rispondendo alle sfide che il mondo globale va sempre più ponendo nella società del nostro tempo, specialmente per quanto riguarda il problema della pace e, all'interno di esso, il dialogo interculturale e interreligioso, condizione indispensabile per una convivenza pacifica. Stimolanti sono le testimonianze di questo filone di ricerca, al quale la "pedagogia della persona" sta rivolgendo particolare attenzione. Bisogna che ritorni al centro il primato della persona e dei suoi diritti, sia che essa venga "considerata nella singolarità del suo essere, sia che venga presentata nel collettivo delle genti e delle nazioni" (Flores d'Arcais, 1994, p. 134; Nanni, 1994).

I segni positivi ci sono soprattutto in campo educativo, dove l'investimento rende sempre, anche se i tempi sono lunghi. C'è una mobilitazione educativa dentro le università, con i corsi sui diritti umani, la pace, la cooperazione e lo sviluppo. Nelle scuole, e non solo in Italia, ci sono interessanti programmi educativi, e si stanno formando sempre più numerose le reti di associazioni e di gruppi di volontariato. Addirittura gli stessi enti di governo locale, in varie parti del mondo, stanno asserendo la loro soggettività politica, anche a livello internazionale, per una finalità ben precisa: proteggere i diritti fondamentali dell'essere umano.

Lo stesso concetto di pace ha avuto una notevole evoluzione socio-culturale ed istituzionale ampliando e comprendendo non solo il significato di assenza di guerra, ma anche di mancato godimento dei bisogni umani e di diritti fondamentali della persona, poiché tutti gli abitanti del mondo dispongono degli stessi precetti, per beneficiarne e, quando vedono che non trovano pratica attuazione, per urlare la loro protesta. Sono questi i diritti umani nell'accezione intesa dal giurista Cassese e quindi propriamente come codice normativo universale in grado di controbilanciare il relativismo etico, religioso, politico e giuridico.

La interconnessione dei saperi oggi è importante per comprendere ciò che accade nel nostro tempo, sicché la rete connettiva che approfondisce gli studi giuridici, l'etica, la pedagogia, l'economia, la sociologia, le scienze umane, in generale, anche in relazione alle scienze sperimentali, rafforza l'impegno educativo a proseguire nel difficile cammino della convivenza civile.

A settant'anni dalla Dichiarazione Universale del 1948, l'estensione e l'intensificazione di un dibattito sempre più rilevante sul problema della pace e sui diritti umani, nonché l'accresciuta consapevolezza della loro inalienabilità e universalità, costituiscono un segno importante del progresso morale dell'umanità. Infatti oggi accanto all'affermazione della matrice culturale dell'Occidente, ci sono studiosi, come Sen e Panikkar, che sottolineano i contributi dati dalle culture orientali e da quella indiana in particolare alla consapevolezza dell'universalità dei diritti umani (Sen, 2004; Panikkar, 1990).

Superata l'iniziale accezione, nella cultura greca, del significato di pace come semplice assenza di guerra, si può dire che già a partire dal IV secolo a.C. il concetto di pace assume una connotazione positiva nel senso di un accordo tra le parti volto a regolamentarne i rapporti futuri quindi non solo in senso giuridico ma anche etico-politico. Anche Aristotele critica le Costituzioni basate sullo spirito bellicoso perché portano alla rovina dello Stato, ammettendo la guerra solo in vista della pace.

3. Foedus pacificum et civitas gentium

Tra le fine del XVII secolo e l'inizio del XVIII, superata la teoria di Hobbes che definisce lo stato di natura come uno "stato di guerra di tutti contro tutti" e che la vita dell'uomo è solitaria, povera, sofferta, brutale e breve, compaiono le prime teorie improntate all'istituzione di un'organizzazione internazionale finalizzata al mantenimento della pace.

Una delle riflessioni più influenti è data da Kant nel suo *Per la pace perpetua* (1759). Il filosofo tedesco vede una stretta connessione tra il problema della pace e la natura dei regimi politici. Soltanto la diffusione di un regime politico fondato sulla separazione dei poteri e sulla supremazia del legislativo sull'esecutivo potrà condurre alla pace. Kant afferma che solo una confederazione permanente di Stati sovrani può dar luogo ad "un'alleanza pacifica", *foedus pacificum* (Kant, 2004, p. 17) che si distingue dal "patto pacifico", *pactum pacis*, perché si propone non di mettere fine a un episodio bellico, ma di porre fine per sempre a tutte le guerre e di risolvere le controversie attraverso il diritto internazionale. Il valore supremo che una ben ordinata convivenza di individui dovrebbe realizzare non è la pace, ma la libertà. La pace è soltanto la condizione preliminare per la realizzazione di una libera convivenza fra tutti i popoli e "la *civitas gentium* è aperta ai nuovi entranti e può estendersi a tutti i popoli del pianeta" (*ibidem*).

Nel XIX secolo l'idea della pace perpetua ha dato origine a diverse forme di pacifismo tutte accomunate da un'unica idea, cioè che la causa della guerra risiede nel modo in cui sono organizzati i rapporti politici, economici e sociali.

Interessante è anche la posizione di J. Galtung il quale partendo dalla definizione di pace, come assenza di violenza e non come assenza di guerra, distingue due forme di violenza: l'una personale e l'altra strutturale. Quella strutturale è considerata come la violenza che le istituzioni di dominio esercitano sui dominati. Allo stesso modo Galtung distingue due forme di pace, quella negativa come assenza di violenza personale e quella positiva che è l'assenza di violenza

strutturale, un concetto nel quale entrano l'ingiustizia sociale, l'ineguaglianza fra ricchi e poveri, fra potenti e non potenti, lo sfruttamento capitalistico, l'imperialismo ecc. Ne deriva che la pace può essere ottenuta soltanto attraverso un radicale cambiamento sociale (Galtung & Ikeda, 2008).

Forse mai come oggi ci giungono profetici i messaggi di grandi pensatori come Agostino, Mounier, Maritain, Montessori, Don Milani e di testimoni come Madre Teresa di Calcutta, Giovanni XXIII, Don Tonino Bello, Giovanni Paolo II, per citarne alcuni, che del perseguimento del valore della pace hanno fatto l'arma della propria vita.

Bisogna impegnarsi dal punto di vista educativo ed etico per la promozione della cultura della pace, specialmente in un'epoca, come la nostra, caratterizzata da numerose violazioni dei principi della dignità, dove le differenze socio-economiche, culturali, oltre che religiose, si acuiscono in modo allarmante gravate anche dalla incontrollata crescita demografica in certe latitudini, dall'analfabetismo ancora dominante in alcuni Paesi, da situazioni di ineguaglianza di cui soffrono bambini, donne e minoranze etniche. Per la costruzione di una civiltà dell'amore, alla cui base devono sussistere relazioni di convivenza pacifica, risulta fondamentale richiamarci ad una educazione alla pace che può e deve avere un ruolo primario e che, a riguardo, può trovare nel pensiero di Montessori un'impostazione pedagogica di straordinaria attualità (Montessori, 1970).

L'educazione alla pace rappresenta oggi un mezzo importante per la costruzione di un nuovo umanesimo, sensibile al dialogo interculturale e interreligioso, al fine di trovare soluzioni efficaci alle sfide della globalizzazione nell'età post-moderna. L'obiettivo è quello di educare ad una libera e pacifica convivenza, sottesa da un solido impegno etico a far convivere nel modo migliore governabilità e pace, con diversità, autonomia e tolleranza

In quest'ottica è necessario adottare programmi educativi appropriati, è fondamentale che l'insegnamento privilegi nella crescita della persona capacità relazionali, possibilità di coesistere con e per gli altri nel pieno rispetto del pluralismo culturale e delle libertà fondamentali.

Tutto questo ci mostra come sia prioritario il bisogno di riconoscimento, cioè di "essere considerati", di essere rispettati nella propria identità unica ed irripetibile e quindi il bisogno di "esistere" e di "relazionarsi" con gli altri, e ciò implica la promozione dei diritti di cittadinanza, civili, politici e sociali.

La cittadinanza, dunque, è presupposto indispensabile per costruire la pace, e si pone, come ci ricorda Franco Cambi, con una significativa metafora, "al centro di tre cerchi": il primo esprime l'Appartenenza, il secondo la Democrazia, il terzo la Mondialità: tre modelli "contemporaneamente attivi e necessari" (Cambi, 2004, p. 57; Cambi, 2010).

L'educazione alla pace chiede oggi di essere collocata entro contorni delineati da una semplice prospettiva: la dialettica del riconoscimento, sicché i valori della solidarietà, della tolleranza, del rispetto, della cittadinanza attiva, dell'educazione alla legalità, della reciproca valorizzazione delle identità, del pluralismo culturale e religioso possono trovare concrete possibilità di attuazione entro modelli di relazione che abilitino i soggetti ad assumere creativamente e produttivamente le situazioni di interdipendenza positiva che si trovano ed esperire nelle concrete situazioni di esistenza, evitando così l'interdipendenza negativa.

Nell'ambito pedagogico il pensiero di Maria Montessori è fondamentale per la costruzione di un progetto educativo di pace perché "evitare i conflitti è opera della politica: costruire la pace è opera dell'educazione" (Montessori, 1970, p. 29). Maria Montessori sostiene la necessità di promuovere sin dall'infanzia un progetto educativo che miri alla formazione di solidi principi di libertà, giustizia e pace e quindi volto a riscattare l'infanzia dalla subordinazione alle regole autoritarie di un mondo adulto egoista e cinico per fare del bambino il costruttore di un mondo nuovo, più umano, solidale e giusto. Così scrive:

L'educazione costruttiva della pace non può limitarsi alla scuola e all'istruzione: è un'opera di portata universale. Essa non consiste soltanto in una riforma dell'uomo, che permetta lo sviluppo interiore della personalità umana: ma è anche un orientamento verso i fini dell'umanità e le condizioni presenti nella vita sociale" (*ibidem*).

Influenzata dal pensiero di Gandhi, che incontrò prima a Londra e poi successivamente in India, prende in considerazione la teoria della non-violenza per ripensare il concetto di *ahimsa* cioè assenza di violenza.

Quando parliamo di pace, con questa parola noi intendiamo non una tregua parziale tra nazioni separate, ma uno stato permanente che abbracci l'umanità intera [...]. Il problema non sta per noi nel modo di agire politicamente per salvare l'una o l'altra nazione: ma nel risolvere un problema di ordine psicologico che riguarda tutta l'umanità e nel comprendere di conseguenza che cosa deve essere la morale necessaria a difenderla. Poiché oggi non una nazione, ma tutto il genere umano, sparso su tutta la terra, con tutte le razze diverse a diversi livelli di civiltà, è minacciato di distruzione (ivi, p. 87)¹.

In una conferenza "Peace and Education", tenutasi a Ginevra, Maria Montessori ebbe ad affermare che l'atto educativo è per sua profonda natura un

1. "La vera pace fa pensare al trionfo della giustizia e dell'amore fra gli uomini: fa pensare a un mondo migliore, ove regni l'armonia" (ivi, p. 6).

atto pacifico e solo nella pace può esprimere i più alti frutti di intelligenza, socialità e amore. L'educazione è l'arma della pace e la pace è la condizione della buona educazione. Nelle parole della Montessori troviamo la piena attuazione di un impegno concreto di pace, l'atto educativo deve farsi testimonianza, è un cammino da compiere, il gesto non basta: deve farsi storia, percorso, condivisione e vita vissuta. È una missione che si esplica nel guidare il bambino, che la pedagoga di Chiaravalle definisce "embrione spirituale delicato", nella realizzazione di un uomo migliore, perché capace di sviluppare tutte le sue potenzialità, nella pienezza e ricchezza della sua umanità dando così tangibile prova della possibilità di rendere migliore il mondo (ivi, p. 41).

Un'educazione capace di salvare l'umanità secondo Montessori deve preoccuparsi non solo dello sviluppo psicofisico, ma anche e soprattutto dello sviluppo spirituale dell'uomo, della sua valorizzazione e della preparazione del giovane a comprendere i suoi tempi. Per questo "occorre organizzare la pace, preparandola scientificamente attraverso l'educazione. L'educazione addita una nuova terra da conquistare: e questa terra altro non è che il mondo dello spirito umano" (ivi, p. 40).

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano.
- Bertin G.M. (1983), *Per un'educazione a progettare l'esistenza. Preliminari*, in Bertin G.M. & Contini M. (1983) (a cura di), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cambi F. & Toschi L. (2006), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano.
- Cambi F. (2010), *La ricerca sull'educazione alla pace*, in Gecchele M. & Dal Toso P. (2010) (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta*, Armando, Roma.
- Courcelle P. (2010), *Conosci te stesso: da Socrate a San Bernardo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Flores d'Arcais G. (1994), *Personalismo pedagogico o pedagogie della persona?*, in Flores d'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia.
- Galtung J. & Ikeda D. (2008), *Scegliere la pace*, Esperia, Milano.
- Kant I. (2004), *Per la pace perpetua*, Prefazione di S. Veca, Feltrinelli, Milano.
- Lévinas E. (1986), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano.
- Montessori M. (1970), *Educazione e pace*, Garzanti, Milano.

- Nanni C. (1994), *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, in Flores d'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia.
- Panikkar R. (1990), *La torre di Babele. Pace e pluralismo*, Ed. Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole.
- Rosmini A. (1968), *Sull'unità dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Sen A. (2004), *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, Mondadori, Milano.

Autori

Gaetano Bonetta, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale dal 1992 presso l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, dall'anno accademico 2017-18 lo è presso l'Università di Catania. Per oltre vent'anni è stato Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, della Facoltà di Scienze della formazione e Direttore del Dipartimento di Scienze filosofiche e pedagogiche dell'Università teatina, Presidente della Conferenza Nazionale dei Direttori delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, componente della commissione MIUR per gli accessi ai corsi a numero programmato, Direttore dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Abruzzo, presidente della Commissione per i beni e le attività culturali presso la Regione Abruzzo, presidente della commissione "Cultura e formazione" della Federazione Italiana Giuoco Calcio, Settore scolastico e giovanile. Numerosissime le pubblicazioni scientifiche di ambito storico-educativa, con particolare attenzione al rapporto fra pedagogia e scienze dell'educazione, alla formazione degli insegnanti, alla riforma universitaria. Alcuni dei suoi libri: *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento* (1981), *Roma nel Novecento* (1987), *Scuola e socializzazione fra '800 e '900* (1989), *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale* (1990), *Storia della scuola e delle istituzioni educative* (1997), *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica* (2017).

Elsa M. Bruni, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara sulla cattedra che fu di Raffaele Laporta e di Gaetano Bonetta. Nelle sue ricerche, muovendo dalla storia dei processi culturali e formativi, ha sviluppato una filosofia dell'educazione attenta all'indagine decostruttiva del modello educativo occidentale attraverso il riferimento alla classicità greca e ad una prospettiva di ricerca fenomenologicamente orientata a considerare il potere delle dimensioni irrazionali nell'esperienza di formazione e di realizzazione della persona. Su questi temi conta oltre cinquanta pubblicazioni in collane e riviste internazionali. Fra i suoi libri: *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)* (2005), *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca* (2005), *Pedagogia e trasformazione della persona* (2008), *Achille o dell'educazione razionale* (2012), *Intersezioni pedagogiche* (2012), *Modi dell'educare* (2016) (a cura di).

Antonella Nuzzaci, professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze umane dell'Università dell'Aquila, dove è presidente del Consiglio di Area Didattica in Educazione e servizio sociale e dove è stata membro del Presidio della Qualità di Ateneo e Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si occupa di processi di sperimentalismo educativo nel campo della valutazione e auto-valutazione nel sistema dell'istruzione superiore, delle competenze metodologiche, riflessive e digitali nei percorsi di formazione degli insegnanti, dei rapporti tra forme alfabetiche (multiliteracies) e profili della popolazione scolastica nella direzione di un possibile rafforzamento di questi ultimi attraverso la fruizione dei beni culturali materiali e immateriali. Tra le più recenti pubblicazioni ricordiamo: Calaprice S. & Nuzzaci A. (2018) (a cura di), *The importance of listening to children and adolescents. Making participation integral to education*, Nuzzaci A. & Bandiera P. (2018), *Il Progetto MOIDA – Metodologie, Orientamenti e Interpretazioni per una Didattica Attiva, Oggettuale e Strategicamente Integrata*.

Emanuele Isidori, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Roma "Foro Italico", dove dirige il Laboratorio di Pedagogia generale. Ha conseguito un dottorato in Scienze dell'educazione presso l'Università di Perugia con una tesi poi pubblicata con il titolo *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie* (2003). Attualmente si occupa di ricerche riguardanti lo studio dei valori educativi legati allo sport come fenomeno ludico-corporeo globale del nostro tempo, la formazione degli insegnanti di educazione fisica e degli educatori sportivi, le implicazioni pedagogiche delle nuove tecnologie della rete sull'insegnamento-apprendimento. Tra gli ultimi volumi pubblicati: *Philosophy, sport and education. International perspectives* (2014), *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale* (2017).

Michele Zedda, ricercatore confermato di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università di Cagliari. Ha svolto studi su J.-J. Rousseau, sull'educazione del corpo e sulla pedagogia di Giacomo Leopardi, testimoniati da alcuni volumi (2003; 2006; 2010) e da numerosi articoli e brevi saggi.

Martina Petrini, dottoranda di ricerca in Human Sciences presso il Dipartimento di Scienze filosofiche, pedagogiche ed economico-quantitative dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara. I suoi interessi di ricerca ruotano intorno alle aree tematiche della Filosofia dell'educazione sportiva, della Pedagogia dello sport e della Pedagogia del corpo. Il progetto che sta svolgendo attualmente riguarda la formazione degli educatori sportivi.

Fiorella Paone, pedagogista e assegnista di ricerca presso l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, si occupa di inclusione scolastica e sociale con particolare attenzione all'alfabetizzazione comunicazionale e all'educazione linguistica in ottica multi-modale. È impegnata in percorsi formativi in ambito genitoriale, sociale e scolastico in collaborazione con il Programma nazionale Nati per Leggere e con Isti-

tuti Scolastici e Biblioteche. Tra le recenti pubblicazioni, è in corso di stampa per Libreria Universitaria il contributo monografico: *Climi di classe e condizionamenti comunicazionali*.

Regina Brandolini, dottoranda in Human Sciences presso l'Università degli studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, si occupa di Pedagogia Speciale e Pedagogia dell'Infanzia. Le sue ricerche sono attualmente indirizzate all'Early Childhood Education and Care (ECEC) e all'inclusività dei servizi per la prima infanzia.

Rosa Indelicato, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", dove collabora con la cattedra di Pedagogia generale. Si occupa prevalentemente di filosofia dell'educazione e degli aspetti etico-educativi della riflessione pedagogica che riguardano in particolare ricerche e indagini empiriche relative a problematiche interculturali e ambientali. Autrice di numerosi lavori scientifici pubblicati sulle principali riviste di settore nazionali ed internazionali oltre che della monografia dal titolo: *Il personalismo pedagogico di Antonio Rosmini* (2019).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797742

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797742

UNA PEDAGOGIA POSSIBILE PER L'INTERCULTURA

Il volume accoglie le riflessioni di alcuni studiosi sul tema della pedagogia interculturale, qui pensata nei suoi nessi con le attività formative e alla luce delle sempre nuove relazioni fra soggetto e mondo, da assumere culturalmente come compito da leggere, interpretare e orientare.

L'intercultura, tema del tutto cruciale in una società sempre più multi-etnica, è ormai assunta quale nuova promessa nonché indispensabile impegno di studio e ricerca, facendosi perciò problema pedagogico dei più vivi e attuali, nel momento in cui si reclama una rinnovata *paideia* nel senso di un cambiamento di pensiero, di ricerca, di formazione, di mentalità, di stile di vita.

Attorno a questi presupposti prendono forma i contributi di questo agile volume, nel quale la penna di nove studiosi (G. Bonetta, E. Isidori, A. Nuzzaci, M. Zedda, M. Petrinì, F. Paone, R. Brandolini, R. Indelicato) di sei università italiane (Catania, Roma Foro Italico, L'Aquila, Cagliari, Chieti-Pescara, Bari), variamente coinvolti nelle attività del Master in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali" attivato nell'a.a. 2016/2017 presso dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, si muove all'interno della cornice tracciata da Gaetano Bonetta nel *Prologo*.

Elsa M. Bruni è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara sulla cattedra che fu di Raffaele Laporta e di Gaetano Bonetta. Nelle sue ricerche, muovendo dalla storia dei processi culturali e formativi, ha sviluppato una filosofia dell'educazione attenta all'indagine decostruttiva del modello educativo occidentale attraverso il riferimento alla classicità greca e ad una prospettiva di ricerca fenomenologicamente orientata a considerare il potere delle dimensioni irrazionali nell'esperienza di formazione e di realizzazione della persona. Su questi temi conta oltre cinquanta pubblicazioni in collane e riviste internazionali. Fra i suoi libri: *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana* (1860-2005) [2005], *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca* (2005), *Pedagogia e trasformazione della persona* (2008), *Achille o dell'educazione razionale* (2012), *Intersezioni pedagogiche* (2012).