

# Risposta pedagogica interculturale per la società complessa

Agostino Portera  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Università degli Studi di Verona, Italia

## Abstract

A differenza del pensiero comune, la globalizzazione e all'avvento di società pluralistiche non hanno determinato solamente dei profondi e drastici mutamenti sul piano economico-lavorativo, ma investono in maniera profonda e determinante la persona umana nella sua interezza: il piano della convivenza, il modo di intendere il sapere e la cultura, le modalità di relazione, la comunicazione e l'identità.

Da più fonti, anche in seguito alle crescenti migrazioni e al costituirsi di società sempre più multietniche e multiculturali, si registra un aumento di conflitti e una forte crisi di valori e di orientamento, che sembra colpire ogni essere umano, a prescindere dal paese in cui vive. In modo particolare tale crisi si ripercuote nel settore dell'educazione (sempre più sostituita con i concetti dello spontaneismo e del "carpe diem") e della pedagogia (a cosa serve una scienza dell'educazione se l'educazione e la progettualità sembrano aver perso significato e valore?)

La tesi centrale del presente contributo è che, per riconoscere e gestire meglio i cambiamenti e le sfide della globalizzazione e dell'avvento della società multiculturale, per il raggiungimento di molti obiettivi tesi a cogliere anche le opportunità insite in tali cambiamenti, è di precipua importanza proprio ricominciare dall'educazione e dalla pedagogia. L'arte di educare non è innata, ma si apprende solo dopo lunga formazione; e la pedagogia va intesa come l'unica disciplina teorica che fonda il suo discorso interamente sull'educabilità dell'essere umano, individuando fini, metodi, mezzi, modalità interattive, ambiente.

**Parole chiave:** globalizzazione, migrazione, identità, educazione interculturale, pedagogia interculturale, gestione conflitti.

## Globalizzazione, pluralismo culturale e pedagogia

In seguito alla globalizzazione e all'avvento di società multietniche e multiculturali sono avvenuti dei profondi e drastici mutamenti, che hanno investito non solo il profilo economico, ma anche e il piano culturale, educativo e soprattutto pedagogico. Segnatamente, a fronte di tale "sviluppo", il settore educativo e formativo hanno subito e sembrano continuare a subire molteplici conseguenze negative. La crisi culturale, che investe non solo i saperi e le co-

gnizioni, ma anche la comunicazione e i sentimenti, l'incertezza circa le finalità da perseguire, hanno innescato una forte crisi pedagogica, educativa e formativa: oggi non è più pensabile educare prescindendo della globalizzazione dei mercati e dei saperi e senza tenere conto dei cambiamenti in seguito alle nuove scoperte scientifiche e tecnologiche.

Nel XXI secolo, a fronte dei costanti cambiamenti, come sottolinea J. Delors (1997, pp. 47-48) a termine di un approfondito studio commissionato dall'Unesco, ogni persona dovrà essere in grado di gestire sia le pressioni esterne, sia i bisogni e le

potenzialità interiori; capace di “navigare”, con autonomia di giudizio e di selettività valoriale, in un mare stralcolmo di insidie ed occasioni, di rischi e opportunità. Indispensabile diviene una *formazione* della persona, intesa come educazione per tutta la vita, *lifelong education*. Una formazione-educazione che inizia in famiglia, trova la massima espressione nell’offerta della scuola e dell’Università e si cementa nelle istituzioni educative extrascolastiche, nel mondo del lavoro, nella società civile.

Per riconoscere e gestire meglio i cambiamenti e le sfide della globalizzazione e dell’avvento della società multiculturale, per il raggiungimento di molti obiettivi, è di precipua importanza ricominciare dall’educazione e dalla pedagogia, intesa come l’unica disciplina teorica che fonda il suo discorso interamente sull’educabilità dell’essere umano, individuando fini, metodi, mezzi, modalità interattive, ambiente.

La vita e la crescita nelle società democratiche implica ineluttabili periodi di istruzione. La libertà, la pluralità giuridica e le grandi occasioni insite nella democrazia necessitano di essere esplicitate. Le conoscenze circa le politiche democratiche non possono essere intuitive, le regole e i limiti necessari a gestire i rapporti sociali non possono essere lasciati all’improvvisazione, le opportunità non si colgono nello spontaneismo: sono necessari educazione, istruzione e formazione. «La qualità del sistema educativo di una nazione sarà un fattore determinante, forse *il* fattore determinante, del suo successo nel nuovo secolo e oltre» (Gardner, 1999, p. 11). Le società democratiche non potranno sopravvivere senza la presenza di cittadini educati.

L’inedita stagione di rapidi cambiamenti che sta vivendo la società democratica - laddove i valori stabili sembrano sempre più affievolirsi, l’essere umano è attratto dal provvisorio e dall’effimero, la legge del mercato sembra sovrastare tutte le altre, il pluralismo etnico, culturale e religioso pare sfociare nel disorientante motto del “tutto è permesso” e “tutto è sullo stesso piano” - rende indispensabile una nuova forma di governo. Un “governo” che sappia ristabilire il potere politico (Soros, 1999, pp. 22-25) (non di partito, ma di regolamentazione sociale), che abbia il coraggio di porre limiti, di saper delineare confini precisi, di indicare gli obiettivi, la strada da percorre-

re, in maniera chiara. Nell’attuale contesto “disorientato e disorientante”, di “società e di amori liquidi” (Baumann, 2000) dinanzi alle enormi opportunità e rischi, laddove lo sviluppo scientifico e tecnologico concede una quantità talmente elevata di beni e mezzi che il problema consiste soprattutto nella *scelta*, i limiti migliori possono essere posti solo riattribuendo al rapporto educativo il ruolo primario che gli compete: *prima di tutto è necessario riconoscere il valore dell’educazione e della pedagogia*.

## Breve sviluppo della pedagogia

Da una breve analisi dello sviluppo storico, è possibile enucleare come ha reagito la pedagogia a tali cambiamenti. Secondo l’accurata sintesi di W. Böhm (2007, 29-33), per quasi 2.500 anni (dall’inizio del filosofare sull’educazione fino al XX secolo) in occidente i contenuti dell’educazione e della pedagogia si fondano sul concetto di *ordo*, ordine. Nel corso dei millenni sono avvenuti solo tre grandi cambiamenti importanti.

- Il pensiero pedagogico dell’occidente inizia con un concetto di ordine costituito da una visione *cosmica*. Nel *cosmos* dell’antica Grecia si trovava tutto ciò che era eterno ed immutabile, non creata e non fallace, come viene celebrata *nell’Antigone*. Una legge cosmica che dava forma al mondo, forniva le regole per l’uomo, e la misura della sua educazione. Nella tragedia greca non c’era spazio per la colpa soggettiva: la tragicità degli eroi nasceva da un’oggettiva violazione di questa legge, che doveva essere riaffermata ad ogni costo. Lo stesso Socrate non si sottrae alla sua ingiusta punizione attraverso la fuga dalla morte, come gli consigliano i suoi amici, ma beve la cicuta, perché la giustizia deve sottostare alla legge.
- Nel *cristianesimo* l’educazione muove da un concetto di ordine fondato su un *Dio creatore*. L’ordine cristiano è un ordine della creazione di Dio, colui che ha creato il mondo, la storia, l’uomo. Si tratta di un *ordine divino*, del creato. Nonostante all’antica idea di cosmo subentri l’idea di un ordine della creazione, cristiano, l’oggettività del concetto di ordine rimane incontestabile. Nonostante Sant’Agostino e il suo radicale trasformare della domanda antropologica sull’uomo

nel mondo, in quella del mondo nell'uomo, e nonostante il rivoluzionario scritto di Schleiermacher dall'esegesi all'ermeneutica, la volontà di Dio, come anche la vocazione dell'uomo che ne deriva, rimangono le misure dominanti di tutto il pensiero educativo cristiano.

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

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

La figura pedagogica fondamentale che domina l'occidente fino all'inizio del XX secolo è descritta nella sua triplice articolazione: esiste un ordine dato oggettivamente,

- *l'insegnante*-educatore rappresenta questo ordine di fronte allo scolaro-educando; egli è sempre stato un uomo ordinato (nell'antica Grecia i maestri erano i filosofi; nel mondo cristiano i grandi maestri erano i teologi, i sacerdoti, i santi; nel mondo moderno i maestri dovrebbero essere gli scienziati);
- *l'alunno*, da parte sua, è chiamato principalmente a conoscere tale ordine in un atto intellettuale, deve riconoscerlo in un atto volitivo-morale, per poi adattare la sua vita a tale ordine e formarla in base ad esso. La virtù dello scolaro è lo stare in silenzio ed essere capace di *ascoltare* (si tratta di un as-

colto passivo), cercando di comprendere l'ordine attraverso le parole del maestro. Da questa prospettiva si può affermare che tutta l'educazione implica un fattore cognitivo, ossia quello di *conoscere*, conoscere l'ordine. Ma la semplice conoscenza non è sufficiente, dopo il conoscere intellettuale all'alunno si dà un altro compito importante: occorre che egli sappia anche *riconoscere*, ossia interiorizzare l'ordine.

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

Dall'analisi di W. Böhm (2007), emerge che non è più possibile parlare di un ordine unico. Tale ordine è stato demolito, specie dopo il contributo di alcuni pensatori come C. Darwin (che ha modificato l'essere, il concetto base della sua filosofia: non esiste alcun essere, esiste solo un divenire; il giorno dopo la stessa persona non è più la stessa, perché tra oggi e domani c'è un'evoluzione, tutto è in movimento, tutto cambia), A. Einstein (con la teoria sulla relatività si può affermare che se tutto è relativo, perciò non c'è più l'assoluto; la verità non esiste una volta per tutte, ma va continuamente ricercata e ripensata tenendo conto delle nuove condizioni, dei punti di vista e delle prospettive), F. Nietzsche (l'ordine e l'etica formano uomini deboli, gli uomini forti non hanno bisogno di religione), K. Marx (non esiste la verità; ciascuno recepisce la realtà degli eventi secondo la propria posizione sociale), S. Freud (solo una parte della nostra vita è dominata dalla pura ragione, tutto il resto è dominato dall'inconscio).

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

Con l'avvento della società complessa, multietnica e multiculturale, il concetto di ordine è stato radicalmente stravolto e ciò ha generato una grave crisi

dell'educazione e della pedagogia, lasciando molto il campo libero sia a tendenze sociologiche che pretendono di caratterizzare l'educazione mediante il "mettere dentro" (regole, valori, lingua, cultura, religione), sia a riflessioni pedagogiche che sottolineano unilateralmente l'aspetto del *trar fuori* (istinti, sentimenti, aspirazioni, potenzialità). A complicare ancora il quadro concorrono i profondi cambiamenti scientifici, culturali e sociali.

Dalla fine della seconda guerra mondiale si assiste a drammatiche e radicali modifiche nei fondamenti culturali e valoriali della società industrializzata. U. Beck (2000, pp. 52-54) individua tre fasi successive di sviluppo.

- Nella prima fase, immediatamente successiva alla guerra, fino agli anni Sessanta, dominavano la necessità e la *volontà di ricostruire* e la paura che tutto potesse nuovamente ricrollare. Tale situazione rafforzava virtù classiche come sacrificio, zelo, abnegazione, subordinazione, altruismo.
- La seconda fase (fino agli anni Ottanta), caratterizzata dal "*breve sogno di eterna prosperità*" (B. Lutz), la ricchezza è considerata sicura e gli "effetti collaterali" (crisi ecologica, spersonalizzazione, solitudine), in genere sono rimossi dai cittadini. In tale contesto si sviluppano le idee di libertà (soprattutto politiche) che influiscono l'intera società.
- La terza fase, definita da Beck come "*società mondiale del rischio*" si assiste ad un ritorno dell'incertezza: «le biografie del benessere si trasformano in biografie del rischio, prive di sicurezza materiale per il futuro e di qualsiasi identità sociale».

Nella stagione attuale, definita del *postmoderno*, specie le società occidentali e i paesi altamente industrializzati sembrano essere caratterizzati da un *politismo post-cristiano*, laddove si assiste all'emergere di nuove "divinità", quali il denaro, il successo, la cura esasperata del corpo e dell'apparire; dallo *scientismo*: in nome del "progresso" si legittimano interventi manipolativi sulla persona umana (la clonazione, le modificazioni genetiche, sperimentazioni su embrioni umani); il *sonno delle passioni civili*, che si manifesta mediante l'indifferenza verso problemi sociali e politici, con relativo indebolimento del senso civico.

La cultura della postmodernità, come trattato sopra (vedi cap. 1), sembra promuovere un uomo saturo di atteggiamenti individualisti e narcisisti, sempre più ripiegato su se stesso orientato verso i beni materiali, alla quantità, a scapito della qualità, alla sfera del privato, dei propri interessi, dei desideri mutevoli, delle soddisfazioni immediate. La paura del definitivo orienta prevalentemente la vita verso il superfluo e l'effimero, verso la libertà radicale. L'individuo si percepisce come autosufficiente, spinto dalla costante e unilaterale ricerca del piacere e della felicità.

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

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

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

Non stupisce apprendere che spesso il pedagogo si trova di fronte ad insegnanti e genitori alle prese con le proprie crisi adolescenziali, incapaci di fare delle scelte chiare. Si assiste a educatori, potenzialmente immaturi, che ancora inseguono velleitari ideali di libertà assoluta, incapaci di governare la propria vita in armonia con le regole delle società civili e democratiche, di coniugare la libertà personale con i principi del bene comune, dell'impegno e della responsabilità (Portera, 2005, pp. 185-226). Specialmente i giovani spesso si trovano guidati dalla convinzione che bisogna perseguire unicamente la realizzazione di Sé (anche a scapito di chi vive vicino), sperimentando la paura del definitivo, incapaci di fedeltà ad un partner, ad una famiglia, a dei valori.

## Risposte pedagogiche alla globalizzazione e alla complessità culturale

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

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

Innanzitutto, a fronte dello scenario attuale, il primo passo dovrebbe essere compiuto sotto il profilo sociale e politico: *riconoscere il valore dell'educazione*: «molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani» riconosce opportunamente N. Postmann (1997, p. 7), riferendosi soprattutto alla realtà degli Stati Uniti.

L'inedita stagione di rapidi cambiamenti che sta sperimentando la persona umana rende indispensabile una *nuova forma di governo*. Un "governo" che sappia ristabilire il potere politico (Soros, 1999, pp. 22-25) (non di partito, ma di regolamentazione sociale), che abbia il *coraggio di porre limiti*, di saper delineare confini precisi, di indicare gli obiettivi, la strada da percorrere, in maniera chiara. Nell'attuale contesto "disorientato e disorientante", dinanzi alle enormi opportunità e rischi, laddove lo sviluppo scientifico e tecnologico concede una quantità talmente elevata di beni e mezzi che il problema consiste soprattutto nella *scelta*, i limiti migliori possono essere posti solo riattribuendo al rapporto educativo il ruolo primario che gli compete: *prima di tutto è necessario riconoscere il valore dell'educazione*. Se esiste una possibilità di contrastare certi effetti rovinosi della globalizzazione e del postmodernismo essa è sicuramente da ricercare nell'educativo. Nel XXI secolo, occorre investire soprattutto nell'educazione della persona umana, facendo tesoro di tutte le riflessioni maturate in tal senso in seno alla pedagogia.

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

Specie nella società globale, multi-etnica e multi-culturale, grazie all'intervento educativo e al contributo pedagogico, è necessario prendere consapevolezza dell'*esigenza di un ordo* (ordine). Mentre in passato era alquanto semplice individuare un "ordine", degli *ideali educativi* condivisi (nell'antica Grecia l'"uomo virtuoso"; nell'antica Roma il "buon cittadino"; nel medioevo l'"uomo d'ingegno", il "suddito ubbidiente", il "lavoratore onesto", la "buona e operosa madre di famiglia"; e nell'era moderna la democrazia, l'autonomia, il benessere, la libertà), come esplicitato sopra, la stagione postmoderna è caratterizzata dalla venuta meno di ideali condivisi, dalla mancanza di fiducia nell'uomo, dall'assenza di una concezione unitaria del mondo e della vita: il sapere si rivela come provvisorio, parziale, reversibile, tutto è messo sullo stesso piano e tutto è passibile di discussione.

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

Per uscire da tale crisi, occorre riconoscere alla pedagogia il primato fra le scienze dell'educazione, in quanto l'unica scienza che si occupa interamente di educazione. Dal canto suo, la pedagogia dovrebbe abbandonare la visione tolemaica (ossia una teoria dell'educazione targata occidente, grigia, ascitica, ideologica, pervasiva, saccente) e muoversi verso «l'azzurro cielo copernicano», che tenga conto di un'infanzia e di un'adolescenza «al plurale, colorate di diversità esistenziali e culturali», che veda l'alfabetizzazione collettiva come elemento di emancipazione delle giovani generazioni.

Secondo alcuni pedagogisti italiani, come F. Fraiboni (2005, pp. 30-46), è necessario sviluppare una pedagogia che affini il proprio sguardo verso le differenze culturali, la formazione scientifica e, per spiccare il volo, utilizzi soprattutto quattro piume: intenzionalità, scelta, dissenso, utopia. La tesi pedagogica fondamentale è che, a fronte dei «turbolenti mari» della globalizzazione, occorre soprattutto investire sulla *formazione*, intesa come il più prezioso capitale umano di ogni Paese della terra. Le società

a capitalismo avanzato dovranno smettere di impiegare solamente le parole dell'alfabeto economico: «Se le collettività nazionali disporranno di un diffuso e qualitativo sistema scolastico e post-scolastico potranno alzare uno steccato invalicabile a difesa dei diritti e dei doveri delle loro cittadinanze» (Ivi, p. 13). Dalle riflessioni di G. Acone (2000, pp. 48-50) emerge come necessario che la pedagogia (ri)affronti delle questioni preliminari: 1. riscoprire la *grande narrazione umanistica* dell'Occidente, partendo dai fondamenti cristiani per arrivare alle istanze personalistiche, solidaristiche, etico-civili dei diritti-doveri delle persone; 2. farsi carico sia del paradigma scientifico, sia di quello umanistico-filosofico e di quello ermeneutico; 3. riappropriarsi dei concetti come la responsabilità (Jonas), la cura, l'educazione, la formazione, e palesare il nesso tra conoscenza e sua finalizzazione, tra ontologia e tecnica; 4. recuperare una *ragione pedagogica*, affinché sia affidato alla pedagogia e all'educazione il compito di ricomporre mezzi e fini, fatti e valori, funzioni e senso; 5. ritornare a delle etiche condivise spendibili sul piano dell'autorevolezza educativa: «insegnare tutto a tutti potrebbe sfociare con l'insegnare nulla a tutti».

## Pedagogia interculturale per la società complessa e multiculturale

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

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

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

- L'esempio più noto, e forse anche tristemente più diffuso, è quello della *eliminazione* dei più deboli numericamente, militarmente, economicamente: lo straniero o l'alterità sono state concepite come delle minacce per la propria identità o per la propria esistenza; mediante l'uso della violenza o delle armi, si è cercato di eliminare fisicamente mediante l'uccisione chi la pensava diversamente, oppure di è cercato di eliminarlo mediante l'espulsione definitiva dal proprio territorio o Stato nazionale (gli esempi più recenti sono forniti dalle guerre fratricide all'interno di stati nazionali poi disgregati).
- Altra modalità maggiormente diffusa è l'*assimilazione*: lo straniero, concepito come "primitivo", "arretrato", "ignorante", "selvaggio", non si "elimina", ma si cerca di assorbirlo (di farlo integrare in maniera completamente unilaterale) nella propria cultura (la qual cosa implica apprendere lingua, usi, costumi, religione e modalità di pensiero). Come esempio basta pensare alle popolazioni precolombiane in America o dell'Africa precoloniale. Sono frutto di questo approccio anche le politiche adottate in Francia (il *creseuèt*), inizialmente dagli Stati Uniti e il modello di relazioni interetniche promosso da Canada e Australia.
- Particolarmente praticato è stato anche il modello della *segregazione* o del ghetto: le persone differenti, per connotati etnici, linguistici, religiosi o culturali, sono segregate e rese "innocue" per il gruppo dominante: possono continuare a vivere come ritengono giusto, ma solo se rimangono fra loro simili e non cercano di entrare in contatto con gli altri (spesso, ma non sempre, la maggioranza). Fra gli esempi, basti pensare agli ebrei durante il fascismo italiano o il nazismo tedesco, agli aborigeni australiani o ai neri del Sudafrica durante l'*Apartheid*.
- Poco conosciuto, ed applicato soprattutto negli Stati Uniti, è il modello della *fusione* (o del cosiddetto *melting pot*): secondo un principio democratico, si è tentato di fondere tutte le differenze culturali con lo scopo di ricavarne una cultura unica da trasmettere a tutti gli abitanti. Pur nella intenzionalità democratica tale modello è tristemente fallito, rafforzando le disuguaglianze e diverse appartenenze etniche: è sfociato nella *salad bowl*, l'insalatiera, dove ognuno mantiene le proprie caratteristiche, magari autosegregandosi.
- Un ulteriore modello può essere definito come *universalismo*. Sulla base dei principi filosofici di E. Kant relativi ai valori universali o sugli obiettivi della rivoluzione francese, viene posto l'accento non più sulle differenze culturali, bensì sulle parti comuni, che uniscono tutti gli esseri umani della terra. In tal caso le differenze presenti vengono poco considerate o persino rimosse a favore di valori, ideali e obiettivi comuni. Gli esempi più noti si trovano nei paesi dell'ex Unione Sovietica o in altri stati comunisti.
- Infine, il modello di convivenza pacifica, del *multiculturalismo*, ispirato dalle Raccomandazioni dell'ONU e dell'UNESCO, è quello che fino ad oggi ha riscontrato più successo: esseri umani di cultura, etnia e religioni differenti cercano di convivere nel rispetto reciproco e delle leggi. Tale modello considera la specificità culturale come determinante per la costruzione dell'identità. Quindi da conoscere e da salvaguardare mediante la convivenza pacifica. Attualmente l'esempio migliore è rappresentato dalla confederazione Svizzera; in Italia dall'accordo di autonomia, il "pacchetto", siglato con l'Alto Adige.

Con l'avvento delle società giuridicamente - o di fatto - multiculturali è entrato nell'utilizzo comune sempre più con forza anche il concetto di *integrazione*. Ma sono solo pochi gli autori e gli operatori che conoscono il reale significato (e le trappole) di tale termine, molto amato dai politici ma ambiguo sul piano semantico. A livello sociologico, A. J. Copley (1979, pp. 52-54) distingue due livelli di integrazione: l'integrazione primaria e l'integrazione secondaria. *L'integrazione primaria* è la fase in cui il soggetto immigrato, pur avvertendo ancora nostalgia dell'ambiente di provenienza, comincia ad interiorizzare i valori del nuovo ambiente e ad adattarsi alla vita nel paese di immigrazione. Nell'*integrazione secondaria*, invece, l'individuo si estranea completamente dalla sua cultura di provenienza ed interiorizza lingua, valori, norme e modelli di comportamento della società che lo ospita. Inoltre l'integrazione, può essere intesa in quattro modi sostanzialmente diversi (vedi anche Portera, 1995, p. 36):

- *integrazione monista*, quando la cultura, normalmente la più forte, non lascia spazio alla diversità, inglobandola nel proprio sistema di organizzazione: in questi casi si tratta di vera e propria *assimilazione*;
- *integrazione dualista o pluralista*, quando due o più gruppi di persone con cultura diverse vivono assieme, nel rispetto reciproco, cercando però di evitare i contatti, per paura di perdere la propria identità: in questi casi si tratta di una *confederazione*, una sorta di legittimazione delle diversità;
- *integrazione come fusione delle diversità*, nel senso modello del *melting pot* adottato dall'America del Nord, in cui un certo territorio si cerca di realizzare un "crogiolo" delle molte culture, mediante la creazione di un *ethos* comune: modello altamente utopico, che nella realtà dell'America stessa è fallito dando vita al fenomeno del *salad bowl* (insalatiera);
- *integrazione interazionistica*, nel caso in cui persone, appartenenti a gruppi etnici e culturali diversi, cercano non solo di vivere gli uni accanto agli altri, ma anche di *interagire* assieme (nel senso psicologico di attività nell'attività), tramite un costante scambio di idee, norme, valori e significati.

Per quanto concerne le *politiche di integrazione* in alcuni stati europei con maggiore esperienza, da

un recente studio di U. Melotti (2004), emerge un quadro alquanto variegato.

La *Francia* ha adottato una politica di "*assimilazione repubblicana*", ossia una combinazione fra un posizionamento paritario sul piano giuridico e politico dei cittadini immigrati e la loro assimilazione culturale. La discussione sull'inserimento della popolazione immigrata, che ha una lunga tradizione ed è legata al passato coloniale, è condotta prescindendo dalle loro differenze etniche e culturali. L'acquisizione della cittadinanza francese è regolata dal principio di territorialità, *ius soli*. Pertanto è alquanto semplice riceverla ed è considerata come premessa per l'integrazione. Tale forte etnocentrismo, che assume anche connotati universalistici nel momento in cui si fonda sul principio di *laïcité*, può essere considerato come un proseguimento della politica coloniale nel proprio paese.

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

In *Germania*, sicuramente fino all'inizio degli anni Novanta in parte ancora oggi, secondo Melotti vi è una politica immigratoria denominata: "da una precarietà istituzionalizzata ad una integrazione difficile". Nonostante fino al 1973 la Germania abbia condotto una politica attiva di immigrazione ed abbia costituito uno dei principali paesi d'immigrazione, è sempre prevalso il motto "la Germania non è paese di immigrazione" e ha fatto poco per conferire garanzie giuridiche ai lavoratori immigrati e alle loro famiglie. In seguito a ciò in Germania non si può

parlare ne di segregazione ne di assimilazione. Per i cittadini immigrati è stato coniato il termine “Gastarbeiter” (lavoratori ospiti) e la politica di assunzione della cittadinanza tedesca è sempre stata molto restrittiva (prevale il principio della discendenza, *ius sanguinis*). Soprattutto si garantivano agli immigrati certi diritti, ma l’obiettivo era di tenere la popolazione autoctona separata da quella straniera. Nella politica migratoria adottata negli ultimi anni, pur tendendo maggiormente a considerare l’inserimento della popolazione straniera in Germania, garantendo diritti e agevolando l’acquisizione della cittadinanza, permangono motivazioni funzionali o strumentali circa l’utilizzo ottimale del “capitale umano”.

### Approccio interculturale come rivoluzione pedagogica

Alla luce di ciò, in Europa, i concetti di “educazione” e di “pedagogia interculturale” sorti agli inizi degli anni Ottanta, rappresentano, a tutt’oggi, la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione: la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente compresenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni.

Tale cambiamento di paradigma pedagogico è da definire *rivoluzionario* nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l’emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia. Per la prima volta nella storia educativa comunitaria, la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri avveniva prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia l’alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e si riconosce ufficialmente l’opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti (Portera, 2006a).

Lo *sviluppo* della pedagogia, dapprima transculturale e multiculturale e, solo successivamente, in-

terculturale, segue l’evolversi dei movimenti e della politica migratoria dell’ultimo secolo<sup>1</sup>. I primissimi impulsi alla sua maturazione teorica sono giunti dagli Organismi internazionali, innanzitutto dall’*Organizzazione delle Nazioni Unite /United Nations* (ONU), che ha da sempre favorito la cooperazione culturale a livello mondiale, come strumento per raggiungere la pace nel mondo. Particolarmente incisivi sono stati anche gli apporti dell’UNESCO (*United Nations for Educational, Scientific, Cultural Organisation*), il massimo organismo internazionale che (in sintonia con l’ONU si occupa dichiaratamente di educazione, perseguendo lo scopo di promuovere in tutto il mondo il rispetto dei diritti dell’uomo e le libertà fondamentali).

Il prelude dell’educazione interculturale da parte dell’UNESCO può essere individuato nella Conferenza Generale di Nairobi del 1976, in cui fu affrontato il tema: «L’educazione alla comprensione internazionale, alla cooperazione e alla pace» (mediante l’apprezzamento ed il rispetto di ogni singola identità culturale). Dopo qualche anno, nella Conferenza Generale del 1978 a Parigi, fu emessa la «Dichiarazione sulla razza e pregiudizi razziali», dove testualmente si afferma: «1) Tutti gli esseri umani appartengono alla stessa specie e provengono dallo stesso ceppo. Essi nascono uguali in dignità e diritti e fanno tutti parte integrante dell’umanità. 2) Tutti gli individui e tutti i gruppi hanno *diritto di essere diversi*, di ritenersi e di essere accettati come tali». Successivamente, in seguito alla conferenza di Nairobi, è stato adottato un «Piano a medio termine 1977-1982», in cui si stabilivano dei principi d’azione volti a promuovere, riconoscere e rispettare l’identità culturale di ciascun soggetto, nonché di stimolare all’apertura ed al dialogo con le altre culture. Nella Conferenza mondiale sull’educazione, tenuta nel marzo del 1990 a Jomtien (Tailandia), si promulgò una «Dichiarazione mondiale sull’educazione per tutti»; mentre nella Conferenza internazionale sull’educazione del 1992 a Ginevra, venne sottolineata l’esigenza di realizzare una «*intercultural education*», valorizzan-

<sup>1</sup> Per maggiori approfondimenti circa epistemologia e sviluppo storico della pedagogia interculturale, vedi A. Portera (a cura di) (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e pensiero, Milano; Id. (a cura di) (2006b), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano.

do le esperienze e gli aspetti importanti di altre culture. Attualmente, nell'ambito dell'educazione nel XXI secolo, l' UNESCO ha elaborato la «Medium-term strategy 1996-2001», con lo scopo di mantenere e promuovere la pace basata sull'uguaglianza, sulla giustizia e sulla libertà.

Fra i paesi oltreoceanici, negli *Stati Uniti d'America*, paese d'immigrazione per eccellenza, solo agli inizi degli anni Settanta si comincia a parlare di educazione *multiculturale* mediante articoli e contributi scientifici. Fino agli anni Sessanta l'ideologia del *melting pot*, della fusione, aveva impedito la reale presa di coscienza delle effettive diversità etnico-culturali. Le differenze rimasero letteralmente «tabuizzate» fino a quando, paradossalmente, il movimento dei diritti dei cittadini, lottando contro la segregazione razziale nel sistema scolastico e contro ogni forma di discriminazione, fece in modo che i contrasti culturali ed i conflitti che ne scaturivano diventassero oggetto di attenzione e che le culture dei gruppi minoritari fossero rispettate. Nel corso degli anni Settanta contribuì allo sviluppo della educazione multiculturale anche il movimento «*Ethnic-Revival*», in cui si riconobbero molte minoranze etniche, le quali, seguendo l'esempio dei neri con il loro motto «*Black is beautiful*», iniziarono con orgoglio a riaffermare il valore delle proprie origini e ad effettuare delle ricerche sulle proprie radici. Negli Stati Uniti attualmente si assiste a differenti concezioni di *multiculturalismo*: una promuove l'espansione culturale americana, senza svalutare i classici del pensiero occidentale; una seconda, ispirata al relativismo, ritiene come *curriculum* ideale quello che attinge alle opere di culture diverse; una terza, orientata all'etnocentrismo, propone la rivalutazione unilaterale della cultura della minoranza, per svelarne l'oppressione.

In modo simile in *Canada* i programmi scolastici riguardanti l'educazione multiculturale furono introdotti negli anni Settanta, soprattutto come risposta ai movimenti Franco-Canadesi ed agli altri gruppi minoritari, che si opponevano all'anglicizzazione. Anche in *Australia*, nonostante l'immigrazione di massa fosse già iniziata dalla fine del secolo scorso e la pressione sulle istituzioni educative fosse molto forte, le prime risposte a livello pedagogico - anch'esse di tipo multiculturale - iniziarono ad essere date solo in quegli anni. Complessivamente è interessante nota-

re come, nei paesi oltreoceanici, ed in parte in molti volumi inglesi, ancora oggi non si effettui una netta distinzione concettuale fra educazione o pedagogia multiculturale ed interculturale. Molti autori continuano a proporre strategie educative a carattere multiculturale, ritenendole le migliori possibili, mentre altri utilizzano il concetto di pedagogia multiculturale, intendendo anche i processi di tipo interculturale. Solo negli ultimi anni (specialmente in *Canada*, forse grazie anche agli influssi dei testi in lingua francese) sembra prendere sempre più piede il concetto di educazione interculturale.

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

Il *Consiglio d'Europa* per molti anni fece propria la strategia del multiculturalismo. Nel 1970 emise la prima risoluzione del Comitato dei Ministri (Nr. 35) riguardante la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri, mirante sia a favorire la loro integrazione all'interno della scuola del paese di accogliimento, sia a mantenere il legame culturale e linguistico con il paese d'origine, per facilitarne la reintegrazione scolastica. Anche nel corso delle Conferenze realizzate negli anni successivi

(nel 1973 a Berna, nel 1974 a Strasburgo, nel 1975 a Stoccolma, nel 1976 a Oslo) si cercò di riflettere sui problemi dell'educazione dei bambini emigranti e sul modo di mantenere il loro legame con la lingua e la cultura d'origine. Stimolato dal *Conseil de la Coopération Culturelle* (CDCC) tra il 1977 e il 1983, guidato da M. Rey, è stato istituito un gruppo di lavoro con lo scopo di riflettere su metodi e strategie della formazione degli insegnanti in Europa. In tale contesto è emersa la necessità dell'educazione di natura non più multi o pluri culturale, bensì *interculturale*. Successivamente, nel 1983, durante una conferenza svoltasi a Dublino, che i Ministri europei dell'educazione adottarono all'unanimità una risoluzione sull'educazione dei bambini emigranti, in cui si sottolineava l'importanza della dimensione interculturale nell'educazione. L'anno successivo fu emessa una raccomandazione relativa alla formazione degli insegnanti per un'educazione basata sulla comprensione interculturale; e, nella seconda metà degli anni Ottanta, il Consiglio d'Europa promosse una serie di sperimentazioni inerenti l'educazione interculturale.

Complessivamente, seguendo anche le suddette indicazioni degli organismi comunitari, nei paesi europei d'immigrazione (come, ad esempio, la Francia, la Germania, l'Inghilterra, il Belgio, l'Olanda) è possibile constatare uno sviluppo simile: 1) inizialmente la riduzione dei problemi agli aspetti linguistici, 2) gli incentivi per l'apprendimento della seconda lingua, 3) progetti di tipo multiculturale, miranti alla conoscenza delle diversità. A partire dagli anni Ottanta si producono interventi di natura prettamente interculturale e dagli anni Novanta nelle scuole europee di assiste ad un movimento "pendolare" fra soluzioni a carattere universalistico, che minimizzano la diversità e soluzioni a carattere relativistico, che la esaltano. Rappresentano delle eccezioni la *Svizzera*, che detiene una legislazione immigratoria eccessivamente conservatrice e restrittiva, e la *Svezia*, unico paese che ha riconosciuto ai bambini stranieri il diritto di seguire lezioni nella propria lingua madre, ed il cui governo ha da sempre perseguito una politica favorevole nei confronti degli immigrati, concedendo agli stranieri il diritto di voto, il diritto di soggiorno e facilitazioni per l'assunzione della cittadinanza.

### Chiarificazioni semantiche

A differenza degli altri approcci, la *pedagogia interculturale* rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana (Portera, 2006a, pp. 65-76). Concetti come "identità" e "cultura" non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva; l'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo (pedagogia transculturale) e relativismo (pedagogia multiculturale), tiene conto di opportunità e limiti e supera ambedue in una nuova sintesi: aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione. Laddove la multi e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza, più o meno pacifica, *gli uni accanto agli altri*, come in un condominio, di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi (Abdallah-Preteille, 1990). Come ben osserva C. Camilleri (1985), sono le società da definire come "multiculturali", nel senso che si rileva la presenza di soggetti con usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre le strategie d'intervento educativo dovrebbero essere di tipo interculturale, nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espresamente la staticità e la gerarchizzazione, e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale. La pedagogia interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, divenendo una pedagogia *dell'essere* (Secco, 1999, pp. 620-632), dove al centro è posta la persona umana nella propria interezza, a prescindere dalla lingua, cultura o religione di appartenenza. Sul piano epistemologico della pedagogia interculturale, si potrebbe iniziare dai fondamenti scientifici della psicologia sociale sperimentale (in particolare le ricerche sull'identità culturale, sull'acculturazione e sullo stress

acculturativo), della psicologia transculturale (soprattutto delle ricerche comparative, del concetto di “psicologia culturale” e di “psicologia etnica”), della pedagogia generale, sociale e comparata, dell’antropologia culturale, dell’etnologia, della sociologia, delle scienze del linguaggio e della comunicazione (interculturale). Si tratta di stimolare un rapporto interdisciplinare fra tutte le discipline (anche la sociolinguistica, la filosofia, la geografia, la storia, le scienze politiche) utili al riconoscimento di opportunità, rischi e modalità d’intervento educative interculturali.

Di fondamentale importanza è considerare il fatto che a scuola l’approccio interculturale non dovrebbe tradursi in un approccio di tipo sommativo (accanto alle lezioni di storia o di geografia previste si aggiungono quelle inerenti i bambini immigrati presenti in classe), ma neanche solamente degli interventi ad hoc da realizzare in aggiunta o sostituzione dei programmi previsti, come ad esempio progetti o attività circoscritte. Non si tratta neanche di elaborare uno specifico modello didattico della pedagogia interculturale. Come ribadiscono alcuni autori (Boss-Nünning, 1986; Reich, 1993) occorre *includere la prospettiva interculturale all’interno di ogni disciplina* attualmente impartita nella scuola e in *ogni attività organizzata*.

## Riflessioni conclusive

La globalizzazione e il pluralismo culturale sono fenomeni ineliminabili. Tutti i tentativi passati e presenti in tal senso hanno causato drammi e catastrofi sul piano individuali e collettivi. Allora occorre imparare a gestirli in maniera umanamente sostenibile.

A tal fine è necessario ripensare l’attuale primato dell’economia e del profitto a favore dell’essere umano, a prescindere da luogo di nascita, nazionalità, colore della pelle, lingua, cultura o religione: occorre ricollocare la persona umana al centro di ogni riflessione. Pertanto, all’alba del nuovo millennio, emerge un forte bisogno di cultura (intesa come sapere e conoscenza), di educazione e di pedagogia (Portera, 2007).

Rispetto al *bisogno di cultura* un contributo particolare potrebbe essere fornito dalle scienze umane. In tale contesto risulta necessaria una maggiore condivisione fra i vari saperi: occorre superare gli steccati rigidi delle singole discipline a favore di maggiore e più efficaci forme di interazione (sempre più le sco-

perte scientifiche significative avvengono in settori di frontiera fra discipline diverse). Anche in questo caso si tratta di prendere atto che, giacché i problemi divengono sempre più complessi e multifattoriali, le risposte non possono (più) essere ricercate mediante approcci riduzionistici, ossia nel far riferimento solo ad alcuni fattori per definire la totalità dei problemi. Occorre alzare lo sguardo oltre lo steccato del proprio orticello. La sfida dell’espansione del sapere, soprattutto nella formazione e nella ricerca scientifica, esige non solo l’abilità di contestualizzare e di “globalizzare” le conoscenze, ma anche e soprattutto di esercitarsi in quella forma di comprensione che H. G. Gadamer (1993) colloca alla base della comunicazione.

*Riconoscere il valore dell’educazione* vuol dire innanzitutto capirne il significato autentico. Il concetto di *educare* deriva dal latino e rimanda a due diversi significati: non solo – come spesso si pensa – *ex-ducere*, riferita al “trarre fuori”, aiutare a crescere favorendo lo sviluppo delle potenzialità insite nell’educando; ma anche *edere* (alimentarsi), fa prevalere il senso del “nutrire”, allevare, alimentare, prendersi cura. Un’educazione radicata nella ferma convinzione circa l’educabilità di tutti gli esseri umani, a prescindere dal luogo in cui sono nati, dalle intelligenze ereditate, da tutte le caratteristiche etniche o culturali. L’educabilità, intesa come attitudine ad essere educato, è da considerare caratteristica imprescindibile della persona umana, attingendo alla nota affermazione kantiana che «l’uomo è l’unica creatura che può essere educata», oppure dalla stessa convinzione di Marx, che vede la consapevolezza e la libertà come caratteristiche profondamente umane che lo distinguono dagli animali (scimmie) e gli danno la possibilità di essere «architetti della propria vita». Affinché ciò avvenga è indispensabile l’apporto esterno tramite l’educazione, intesa come stimolo per apprendere a pensare a programmare e a costruire autonomamente.

Ogni essere umano, in ogni periodo storico e in ogni angolo della terra, detiene un imprescindibile, *fondamentale bisogno di essere educato*. Senza la presenza fisica e il competente ruolo dell’educatore, scervro da un qualche aiuto esterno, il neonato non riuscirebbe neanche a sopravvivere. Ogni donna e ogni uomo necessita di un’educazione che affonda le radici nella tradizione, tiene conto in maniera adegua-

ta del presente e si proiettata verso il futuro (al *dover essere*), al progresso e al rinnovamento della società stessa (in democrazia leggi e regole non sono da interiorizzare acriticamente, ma si può e si deve anche cercare di modificarle se inique). Ogni buona educazione rappresenta una scorciatoia nel senso di utilizzare al meglio il passato per costruire bene il futuro (per Goethe chi ignora gli ultimi tremila anni di storia non può capire il presente). In tal senso ogni buona educazione dovrà includere i principi della “maieutica” (arte dell’ostetrica) socratica e trovare il suo *acme* nell’autonomia e nell’autoeducazione dell’educando; lo scopo ultimo di ogni buon educatore sarà mettersi da parte e lasciarsi superare «ogni maestro lavora a rendersi inutile, affinché il discepolo possa prenderne il posto» (Laeng, 1992, p. 4224). Proprio nella società pluralistica e complessa, a fronte della crisi di valori e di orientamento, che sempre più spesso sfociano in atteggiamenti violenti, distruttivi e talvolta anche patologici, è indispensabile l’intervento educativo. Per riconoscere e gestire meglio i cambiamenti e le sfide della globalizzazione e dell’avvento della società multiculturali, per il raggiungimento di molti degli obiettivi culturali suddetti, è di precipua importanza *ricominciare dall’educazione*. La vita e la crescita nelle società democratiche implica ineluttabili periodi di istruzione. La libertà, la pluralità giuridica e le grandi occasioni insite nella democrazia necessitano di essere esplicitate. Le conoscenze circa le politiche democratiche non possono essere intuitive, le regole e i limiti necessari a gestire i rapporti sociali non possono essere lasciati all’improvvisazione, le opportunità non si colgono nello spontaneismo: sono necessari educazione, istruzione e formazione.

La società complessa mostra anche un forte *bisogno pedagogico*: occorre invertire la pericolosa tendenza che le attribuisce un ruolo marginale e attualmente in alcuni paesi rischia di causarne persino la morte. La riflessione pedagogica non può essere sostituita né dalla psicologia, né dalla sociologia, né tanto meno dalla filosofia. La pedagogia è *la* scienza dell’educazione. Pur non seguendo i principi di scientificità valevoli per le scienze naturali e pur fruendo dell’apporto delle altre discipline (natura interdisciplinare), mette al centro sempre l’educazione; studia i mezzi e metodi più opportuni per l’intervento educativo, elaborando dei progetti educativi dove il fine ultimo è il sostegno

all’educando nella ricerca della sua peculiare forma migliore di vita. In forza di ciò è possibile riconoscere e contrastare efficacemente sia fenomeni di spontaneismo e di improvvisazione, sia strategie di coercizione, di costrizione e di manipolazione che portano allo svuotamento della persona umana.

Per quanto attiene alla *pedagogia interculturale*, tenendo conto della situazione nei diversi paesi europei e non, è necessario e urgente avviare un confronto innanzitutto sul piano *semantico e concettuale*, teso a superare incomprensioni linguistiche e a trovare una terminologia comune e condivisa, in grado di consentire una prima forma di dialogo e di comprensione internazionale. Dopo aver stabilito tale accordo di base, attribuendo ad ogni concetto lo stesso significato in ogni paese ed in ogni lingua del mondo, è necessario iniziare un confronto aperto e leale, teso a far fronte alla sfida educativa nella stagione della globalizzazione, del pluralismo e della complessità. Si tratta di “mettere in gioco” proposte, modelli e programmi pensati o sperimentati nei vari paesi al fine di verificarne la “tenuta interculturale” sul piano empirico e teorico.

Consapevoli dell’importanza del superamento di strategie fondate sulla violenza verbale, fisica o psicologica (che serve solamente a spostare i problemi e a volte li potenzia, rendendoli insolubili), dell’assimilazione (destinata a fallire per l’impossibilità di coercizione sul piano dell’identità), dell’universalismo (che rischia di omologare tutto e tutti), si dovrebbe perseguire una riflessione critica e realizzare una vasta fase di ricerca scientifica sul paradigma pedagogico da utilizzare nel nuovo millennio. Aumentando il settore della ricerca scientifica tesa al riconoscimento dei reali fattori e meccanismi positivi o negativi della convivenza di gruppi eterogenei delle reali cause del successo o dell’insuccesso scolastico, dell’inclusione delle minoranze e sperimentando metodologie e didattiche adeguate, proprio dalla pedagogia potrebbero e dovrebbero provenire le risposte più incisive ed efficaci tese a gestire opportunamente la complessità, la crisi ed il disorientamento della società contemporanea: *occorre ricominciare dall’educazione e dalla pedagogia*.

Promettenti punti di avvio per la ricerca e l’intervento educativo (interculturale), suscettibili di ulteriori sviluppi - quella che per ora cerca di percorrere il centro studi interculturali dell’università di

Verona da me diretto - potrebbero essere rintracciati nei settori della *comunicazione interculturale* (e non multiculturale, dove l'accento è posto solamente sulle differenze), dell'educazione alla *cittadinanza democratica* (uguaglianza di opportunità, nel rispetto della differenza linguistica, religiosa o culturale; educazione alla criticità, all'autonomia, ai diritti e alle regole del vivere civile); della *gestione interculturale dei conflitti*.

All'alba del nuovo millennio la partita da gio-

care non riguarda solamente le strategie educative più opportune o il ruolo della pedagogia, è in gioco il futuro stesso dell'umanità. Solo le persone, i gruppi sociali e gli stati nazionali che sapranno cogliere e gestire opportunamente (in maniera umanamente sostenibile, e non soggiogati dall'istintualità animale) la sfida dell'eterogeneità etnica, linguistica, religiosa e culturale riusciranno a sopravvivere.

## Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M., 1990, *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP Sorbonne, Paris.
- Acone G. (2000), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, SEAM, Roma.
- Baumann Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Beck U. (2000), *I rischi della libertà*, il Mulino, Bologna.
- Böhm W. (2007), *Educazione e pedagogia nel XXI secolo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, Utet, Torino, pp. 29-56.
- Böhm W. (2002) (Hrsg.), *Pädagogik – wozu und für wen?*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Boss-Nünning U. (1986), *Towards Intercultural education*, CILT, London.
- Camilleri C. (1985), *Antropologie culturelle et education*, Delachaux, Lousanne.
- Cavalli Sforza L. e Cavalli Sforza F. (1993), *Chi siamo. La storia della diversità umana*, Milano, Mondadori.
- Copley A. J. (1979), *Erziehung von Gastarbeiterkindern*, Otto Maier, Ravensburg.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, ed. Armando, Roma.
- Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson.
- Gadamer H. G., 1993, *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen.
- Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Laeng M., 1992, *educazione in Laeng, M.* ( a cura di) *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Lewontin R., 1984, *La diversité génétique humaine*, Puf, Berlin,
- Melotti U. (2004), *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Milano, Bruno Mondadori.
- Portera, A. (1995) *Interkulturelle Identitäten. Risiko- und Schutzfaktoren der Identitätsbildung italienischer Jugendlichen in Südbaden und in Südtalien* Cologne: Böhlau Verlag.
- Portera A. (a cura di) (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e pensiero, Milano.
- Portera A. (2005<sup>3</sup>), *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Portera A. (2006<sup>o</sup>), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento.
- Portera A. (a cura di) (2006b), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano.
- Portera, A. (2007), *Educazione e pedagogia nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, Utet, Torino, pp. 57-102.
- Postmann N. (1997) *La fine dell'educazione*, Armando, Roma.
- Reich H., Pörnbacher U. (Hrsg.) (1993), *Interkulturelle Didaktiken: fächerübergreifende und fächer-spezifische Ansätze*, Waxmann, Münster.
- Secco L. (1999), *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, in «*Studium educationis*», vol. 4, pp. 620-632.
- Soros G. (1999), *La crisi del capitalismo globale*, Ponte alle Grazie, Milano.