



La valigia del “Migrante”

Per viaggiare a Cosmopolis



V. PIERONI
A. SANTOS FERMINO

Anno 2010







SOMMARIO

PRESENTAZIONE (<i>M. Tonini</i>)	5
VALIGIA, MAPPA e ALFABETO: Il Kit del “Migrante” Nella città Cosmopolita (<i>A. Nanni</i>)	7
PREFAZIONE	11
INTRODUZIONE. Proiezioni sullo scenario 2010-2050	17
1. “Mappa” per Cosmopolis	21
2. “Diritto ad Avere/esercitare diritti-doveri”	65
3. Identità come “Puzzle”	85
4. Cultura e i suoi “Multipli”	115
5. Educazione Inter/Trans-Culturale	131
6. “Cittadini si diventa”	149
7. Educazione alla... ..	165
8. “Pedagogia dell’alterità”	183
POSTFAZIONE	195
INDICE	197







PRESENTAZIONE

Nella contemporanea società multiculturale, l'educazione all'alterità e al dialogo tra le diverse culture si delinea come un'esigenza sempre più pressante, ai fini di una convivenza civile che non sia semplicemente pacifica, ma che rappresenti una risorsa importante, un valore aggiunto per il nostro Paese. E il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione si può definire il "laboratorio" privilegiato nel quale avviare l'educazione interculturale proprio partendo dalle generazioni più giovani.

Ma come? Per educare al dialogo è indispensabile prima educare alla comprensione delle differenze di chi vediamo come "diverso" da noi e quindi troppo lontano.

Spesso, infatti, non sono tanto le differenze in sé che ci ostacolano nell'avvicinarci all'altro; piuttosto, ci spaventiamo per la mancanza di significato che può avere per noi un idioma, una tradizione, un'usanza particolare, un modo di fare o di essere...

Per condividere esperienze è necessario quindi capirsi, comprendersi a fondo e, in quest'ottica, il dialogo diventa un presupposto, ma anche una naturale conseguenza.

All'interno del sistema educativo di Istruzione e Formazione, il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale in modo particolare, in quanto luogo aperto all'educazione alla cittadinanza e al lavoro, ha il compito di facilitare il più possibile l'inserimento e l'integrazione sociale dei cittadini stranieri.

Il volume *"La valigia del 'migrante'. Per viaggiare a cosmopolis"*, curato da Vittorio Pieroni e Antonia Santos Fermino, rappresenta uno strumento valido e di facile fruibilità per avvicinarsi al mondo dell'"altro" con una "mappa" e una serie di "bussole" da utilizzare per una comprensione più profonda ed un dialogo più efficace.

L'opera è suddivisa in due parti, precedute da un'introduzione che apre lo scenario sulle problematiche – connesse soprattutto ai flussi migratori – che attualmente interessano il panorama sociale, e individua le prospettive future che si delineano.

La prima parte approfondisce una serie di parole chiave, partendo, innanzitutto, dal concetto di "cosmopolis", intesa come città che raccoglie in sé tutte le culture. Segue poi un ampio dibattito sul concetto di "diritto", di "identità", di "cul-





tura”, di “cittadinanza” e di “educazione alla cittadinanza”, tutti temi trattati in modo molto pratico e contestualizzati nello scenario dell’integrazione.

Nella seconda parte, invece, gli autori lanciano alcune provocazioni, per sollecitare il lettore alla riflessione sulla necessità di “incontrare l’altro” perché «...Non è vero che siamo “uguali”. L’uguaglianza va vista nell’essere portatori di una “diversa identità”. [...] La vera “alterità” è quella dove l’“altro” è così “altro-da-me” che non è raggiungibile se non a livello di messa-in-comune della propria “alterità”».

La Sede nazionale si augura che il presente volume possa essere di stimolo e di aiuto a quanti, in Italia, operano a vario titolo nel campo dell’Istruzione e della Formazione professionale.

MARIO TONINI





VALIGIA, MAPPA E ALFABETO: il kit del “migrante” per viaggiare nella città cosmopolita

Oggi abitiamo il mondo come una grande casa. Da migranti o turisti, da nomadi o itineranti, tutti viaggiamo su questo pianeta come viandanti che si spostano da una stanza all'altra di un condominio globale. Forse mai come nella nostra epoca si adatta alle persone la definizione di homo migrans e di homo viator.

Gli Autori di questo testo, Vittorio Pieroni e Antonia Santos Fermino, pienamente sintonizzati con lo “spirito del tempo” in cui viviamo, ci offrono il kit per viaggiare nella città cosmopolita: una valigia, una mappa e un alfabeto. Parlo di un kit, perché tutto deve essere inter-connesso e non segmentato e giustapposto. Gli epistemologi contemporanei della complessità, sottolineano il bisogno di una cultura della connessione se si vuole capire il presente e le trasformazioni che lo attraversano. Consapevoli di questa esigenza, gli Autori fanno anche di più, offrendo le “proiezioni” 2010-2050 sul futuro del pianeta. Il kit si compone di una valigia, innanzitutto, perché servono gli attrezzi mentali che consentano sia la comprensione dei processi storici, sia la *governance* della città cosmopolita, plurale e complessa. Ma anche una mappa è necessaria, perché mentre si viaggia in questa società cross-mediale e in movimento, tale dinamismo vertiginoso richiede la capacità di orientarsi per camminare lungo le strade, senza perdersi.

Forse però lo strumento più prezioso in questo viaggio è l'alfabeto – una sorta di lessico per l'intercultura – che seleziona alcune parole chiave (persona, diritti, identità, cultura, cittadinanza...) e le risemantizza in modo innovativo, passando da vecchi a nuovi significati più pertinenti e meno anacronistici.

Chiare sono le ragioni che rendono necessaria questa nuova attrezzatura. Scrivono gli Autori: «occorre preparare il giovane a fornirsi di una ‘valigia’ (*forma mentis*) in cui possa collocare un patrimonio di conoscenze, di idee, di competenze, di valori e di attese, con le quali percorrere l'avventura della vita e sentirsi preparato a interagire con l'altro.

È all'interno dei sistemi educativo-formativi che bisogna affrontare anche quelle tematiche interculturali che appaiono sempre più decisive per la stessa concezione della cittadinanza e della democrazia. È alle culture “altre” che ognuno è chiamato anzitutto ad aprirsi.

Accanto alla valigia troviamo anzitutto la mappa per *cosmopolis*, ossia uno strumento che aiuta ad orientarsi nel villaggio globale, nella società del rischio, nell'epoca post-moderna, nella globalizzazione, nella dinamica sviluppo/co-sviluppo, nel processo delle migrazioni, nell'imbroglione etnico che esso genera. Bisogna saper discernere tra lo stigma etnico e la costruzione dello straniero, o all'interno della



sequenza pregiudizio, stereotipo, discriminazione, razzismo, o in quegli spazi transizionali che danno vita a fenomeni di ibridazione e di meticciamento che possono favorire forme di inclusione-esclusione rispetto alla cittadinanza, all'identità, ai diritti umani. Si approda così al tema cruciale dell'integrazione che per gli Autori trova il suo paradigma non nell'assimilazione, né nel melting pot, ma nell'interculturalità come traguardo finale della con-vivenza possibile.

Tale lavoro di trans-significazione del linguaggio non lascia però il lettore in mezzo alla strada, come smarrito in un panico ermeneutico, perché ogni capitolo è supportato da uno "scenario" iniziale e da una "letteratura di riferimento" in chiusura. Così facendo gli Autori accompagnano il lettore a percorrere il labirinto, tenendolo per mano, fino alle "**provocazioni**" della seconda parte, breve ed essenziale, dove si tratteggia, con veloci pennellate, il profilo di un uomo a dimensione trans-culturale, che rende visibili sulla sua pelle le trasformazioni di quelle nozioni di base precedentemente approfondite nell'alfabeto.

Leggendo le pagine del volume si percepisce che gli Autori si mettono pienamente in gioco nella consapevolezza, peraltro, che l'intercultura per sua natura "non si insegna, si pratica". I pensatori che più ricorrono nel testo a sostegno delle indicazioni che vengono offerte, confermano questo principio della circolarità virtuosa tra teoria e pratica, tra locale e globale, tra dimensione micro e dimensione macro: da Bateson a Morin, da Bauman ad Habermas, da Graziella Favaro a Milena Canterini, per fare solo alcuni nomi.

Concludendo il loro percorso gli Autori si soffermano sulla pedagogia dell'alterità, caratterizzata come ethos di reciprocazione e paradigma della relazione fondata sul valore della differenza. Essi si dicono convinti che il futuro dell'educazione si giocherà proprio su questo terreno, ossia sulla capacità di "decostruire la paura verso l'altro, ponendo contemporaneamente le basi per un'educazione fondata sull'accoglienza, il rispetto, il dialogo, la convivialità, la ricerca/progettazione di itinerari comuni finalizzati ad un reciproco arricchimento".

Per evitare che la loro proposta somigli ad un edificio costruito sulla sabbia, gli Autori fondano sulla persona il piedistallo etico dei diritti umani universali proprio perché finalizzati *ad omnes includendos*. Ma Pieroni e Santos Fermino avvertono i lettori sulla problematicità di questa apertura, consapevoli che i diritti culturali sono considerati oggi una nuova generazione di diritti umani universali, che si aggiungono ai diritti civili, politici, economici e sociali. Ciò richiede la conquista di un equilibrio dettato dalla necessità di costruire uno "*spazio pubblico comune*, uno spazio, appunto, "*trans-culturale*", dove i cittadini di "multiculture" diverse possano condividere elementi unitari che permettono loro di "vivere insieme" e costruire il proprio futuro, garantendo a ciascuno la costruzione di una propria identità.

Trans-culturalità è un concetto centrale nell'economia del libro. Scrivono gli Autori che «con il termine "trans-culturale" si intende sottolineare maggiormente, rispetto a quello interculturazione, gli aspetti dinamici, processuali, di andata/ri-



torno e di reciprocità che caratterizzano i rapporti tra le culture. Si tratta cioè, aggiungono gli Autori, di “**pensare trans-culturale**”, ossia di de-costruire il baricentro di una mentalità “culturo-centrica” (là dove ogni società pensa di essere al “centro” rispetto alla cultura di “periferia” di cui l’“altro” sarebbe portatore».

Il libro dedica anche un breve capitolo alla contrapposizione tra interculturalità e multiculturalismo, con un paragrafo intitolato programmaticamente: “Il sorpasso: da un multiculturalismo melting pot ad un’interculturalità come mosaico”. Parlando poi di questo passaggio dal multiculturalismo all’interculturalità *si afferma magistralmente che quest’ultima «si distingue dal multiculturalismo nella misura in cui il suo elemento distintivo è costituito dal dialogo tra le differenti culture, con la conseguente apertura nei loro confronti e una attenzione alla dinamicità delle trasformazioni culturali. In altri termini, l’interculturalità facilita il dialogo ponendo l’accento sui rapporti tra le culture fondati sullo scambio simmetrico-bidirezionale e non sulle differenze, come è invece per il multiculturalismo».*

Con questa inequivocabile chiarezza di prospettive, il volume si raccomanda ad ogni agenzia di educazione e di formazione, in particolare in questo tempo di emergenza educativa che fatica ad avere speranza nel con-vivere.

ANTONIO NANNI







PREFAZIONE

“Tutto migra” (parafrasando i filosofi greci di prima generazione), tutto è frutto di processi migratori nel tempo e nello spazio, nel cosmo come su questo pianeta, dove i venti, le acque, i continenti e perfino le montagne (un tempo al fondo degli oceani) sono oggetto di cambiamento, trasformazione.

Anche l’uomo fin dalle origini ha fatto sempre parte di questo processo migratorio. Ma, a differenza della sua evoluzione biologica, per quanto riguarda invece la sua *forma mentis*, il naturale istinto nei confronti dell’“Altro” e della sua diversità non pare sia cambiato molto, a partire dai tempi di Caino e Abele.

E tuttavia, nell’attuale momento storico, dove “6 miliardi di Altri”¹ danzano sugli stessi ritmi trasmessi in tempo reale dalle sempre più “attrezzate” tecnologie informatiche e massmediali, siamo a un punto di svolta e di non ritorno: per abitare e diventare a tutti gli effetti “cittadini” di Cosmopolis, la città globalizzata, occorre trovare nuove strategie, rispetto a quelle distruttive, autocentrate e narcisisticamente orientate che hanno caratterizzato la storia della presenza dell’uomo sul pianeta. Strategie che abbiano come obiettivo quello di arrivare a trasformare l’attuale *forma mentis* nei confronti dell’Altro e della sua diversità e che, prima ancora che delegare un tale compito a legislazioni locali/nazionali/sovrnazionali, spetta ai sistemi educativo-formativi trasmettere.

Quanto premesso è per chiarire da subito che questo non è un libro sugli immigrati e neppure un romanzo fantascientifico. Semmai si avvicina, metaforicamente, alle “istruzioni per l’uso” dei viaggiatori. “Migranti”, infatti, siamo tutti noi che stiamo viaggiando verso il futuro postandoci da un capo all’altro del mondo in dimensione multivariata (fisicamente come virtualmente).

E, quando il “migrante” quando parte, si “attrezza”...

“...portando con sé la valigia dove racchiude il suo progetto di vita e tutto il suo bagaglio fatto di speranze, sogni, nostalgie, paure per il distacco dalla rete familiare, amicale e sociale. Come tale, la valigia rappresenta il ‘contenitore’ più prezioso per l’immigrato, in quanto equivale alla sua identità: lì dentro egli racchiude il suo modo di essere, il bagaglio culturale, il progetto di andare a trapiantare altrove la sua vita. Emigrare significa infatti il distacco da quell’insieme di relazioni familiari e comunitarie che nella cultura di origine proteggevano e garantivano sicurezza a ciascun membro della famiglia”².

¹ È il titolo di una esposizione a Roma (Mercati di Traiano) al momento della stesura del volume.

² SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), Ed. Del Cerro, 2008, 86.



Il “migrante” classico, di tutti i tempi, rimane comunque quel soggetto-in-formazione che sta per “trasmigrare nel futuro”, a cominciare da quando nasce a quando fa le sue prime uscite dalla nicchia familiare per inoltrarsi man mano nella società e successivamente nel traffico della società complessa. L’obiettivo di questo lavoro rientra pertanto nell’ottica di arrivare a dotare questa particolare categoria di migrante di quegli “attrezzi concettuali” da mettere in “valigia” (*forma mentis*), con l’augurio che possano in qualche modo risultare utili per affrontare da “cittadini del mondo” la società cosmopolita.

È la premessa affinché possiamo crescere tutti come *persone* capaci di fare storia e di costruire il futuro per sé stessi e per la società, nella consapevolezza che la vera trasformazione inizia sempre da se stessi e che soltanto chi è capace di “rinnovarsi” costantemente nella mente e nello spirito può essere capace di trasformarsi e trasformare l’ambiente circostante.

Siamo infatti in un particolare momento storico caratterizzato dal fatto di avvertire l’urgenza di passare da una concezione di cittadinanza basata su sentimenti e diritti di appartenenza, a una nuova che invece privilegia la “persona” ed i suoi diritti/doveri. In base a quest’ultima concezione la “cittadinanza” richiede quindi di essere ri-pensata in funzione di una sempre più stretta relazione tra diritti e doveri per tutti, da parte di tutti indistintamente: autoctoni e immigrati, detentori di diritti e chi, invece, questi diritti se li deve ancora conquistare.

In questa dialettica sui diritti/doveri oggi viene particolarmente avvertito e/o ritenuto emergente il vuoto di educazione ad assumere ciascuno, oltre ai diritti, anche i propri doveri. I doveri si scoprono riconoscendo ed esercitando i diritti. Si scopre cioè che i *diritti non sono mai gratuiti, sono il risultato di una conquista permanente, e che la possibilità di goderne dipende dalla “produzione” che di essi riesce a fare colui che si assume i corrispondenti doveri.*

Compito dell’educazione è allora quello di aiutare qualsiasi “migrante” a orientarsi, a districarsi, a “sentirsi parte” del complesso delle istituzioni e delle regole necessarie per adattarsi a con-vivere nella “città cosmopolita”. Se inquadrati all’interno di quest’ottica, anche i fatti di Rosarno o di via Padova a Milano (solo per citare i più recenti, al momento della stesura di questo lavoro) andrebbero inquadrati, oltre che nella “difesa” che ciascuna parte in causa fa dei propri diritti (il Governo, gli immigrati, gli amministratori, i residenti in loco...), anche in rapporto ai “doveri” che ognuno degli attori ha nello stare insieme in uno stesso spazio trans-culturale.

In occasione dell’auto-sciopero proclamato dagli immigrati all’inizio di marzo 2010 è comparso per pochi giorni un manifesto pubblicitario che lanciava il seguente messaggio: “*Ci chiamate negri, zingari, clandestini. Siamo della stessa razza umana*”. Pur nell’apprezzamento dell’iniziativa, con un poco più di coraggio (o in quanto “cittadini del mondo”) si poteva aggiungere: “*con gli stessi diritti e doveri*”.

Quindi “SI” all’assunzione di co-responsabilità nella dialettica diritti-doveri, e



“NO” a quel modo subdolo di “compatire” fine a se stesso e che non aiuta a far prendere coscienza, oltre che dei diritti, anche dei propri doveri.

La “nuova” cittadinanza a cui bisogna educare/educar-“*Ci*” dovrà perciò essere costituita da una sorta di cantiere di lavoro, di laboratorio che comporta un ripensamento a partire dagli stessi curricoli scolastico-formativi, i quali a loro volta richiedono che gli ingredienti fondamentali, ossia i valori, i saperi, le relazioni, i metodi, le attività e le competenze, vadano ri-visitati e poi integrati nell’esperienza pratica.

Ma...

...i sistemi educativo-formativi oggi sono veramente in grado di de-costruire questi meccanismi etnocentrici per costruire un “uomo-a-dimensione-trans-culturale”? Ossia per formare un uomo in grado di giocare il proprio ruolo nella società su un asse simmetrico di parità e di corresponsabilità con l’alterità?

Quello che sembra più urgente realizzare oggi, se si vuole passare da culture come “bocce” a culture come “spugne”, se si vogliono evitare scontri di civiltà, è una “rivoluzione mentale-culturale copernicana” in grado di attraversare tutte le culture, coinvolgendo indistintamente ciascun abitante di Cosmopolis. Pressappoco come avveniva nell’era pre-copernicana, quanto ad educazione interculturale e/o alla cittadinanza sembra di essere ancora al punto in cui anche quelle istituzioni e relativi programmi deputati a formare all’incontro con l’Altro e con la sua diversità appaiono tuttora tarati dal peccato originale del “noi-etnocentrico” (arrivano gli immigrati: educiamo-“*li*” ad integrarsi).

In realtà la rivoluzione mentale-culturale che rimane ancora tutta da fare in campo educativo richiede di partire non più da un “noi-ombelico-del-mondo”, quanto piuttosto dal percepirsi “una-tra-le-tante” culture che ruotano nel cosmopolitismo culturale. Cosicché occorre invertire la traiettoria della relazione educativa: “arrivano gli immigrati: educiamo-*Ci* a stare insieme” e a trovare, contestualmente, le strategie per costruire il “ponte” per l’incontro.

Va comunque precisato che un effettivo cambiamento in questa direzione comporta che i programmi di educazione interculturale e/o alla cittadinanza non siano più pensati/interpretati unicamente in funzione del fenomeno migratorio. Quest’ultimo rappresenta infatti solo la punta dell’iceberg, una parte dello scenario cosmopolita culturale dove “tutti-noi” indistintamente (immigrati e autoctoni, studenti e docenti, generazioni dei padri e dei figli...) abbiamo il compito di educar-“*Ci*” a saper stare insieme, a scambiarci quei “beni” valoriali che *ogni portatore di differenza* mette nella propria “valigia”. L’intercultura, come sostengono vari autori riportati nel testo, non si insegna, *si pratica!*

Motivo per cui anche le nuove competenze che servono a “stare insieme nella diversità” per poter realizzare una cittadinanza attiva e responsabile, non essendo insegnabili vanno “assorbite” in un *contesto pratico* che intende essere educativo per se stesso, ossia che richiede che tutti i soggetti istituzionali (amministrazioni pubbliche, sistemi educativo-formativi, denominazioni religiose, terzo settore, as-



sociazionismi di varia estrazione...) si coordinano sulla base della condivisione delle corresponsabilità educative.

Dopo lo studio sull'identità, si è avvertita quindi la necessità di passare allo studio sulla cittadinanza, quale elemento che si avvinghia strettamente all'identità, parallelamente al suo processo di co-costruzione. Non si può dare identità, infatti, se non si è riconosciuti come "persona" avente dei diritti, uno dei quali è la cittadinanza; non si può dare una piena consapevolezza di "chi sono io" senza che venga riconosciuto il diritto di appartenere ad un contesto sociale. Come tutti i fenomeni in evoluzione, identità e cittadinanza hanno bisogno entrambi dei processi educativi per poter crescere come "persone" e come "cittadini del mondo" in questa particolare era storica caratterizzata da elevato tasso di mobilità umana e, contestualmente, da appartenenze a differenti identità e "spazi trans-culturali".

Il *leit-motiv*, la spinta motivazionale da cui ha preso avvio il presente lavoro va perciò individuata nell'avvertito ritardo storico nei confronti appunto di una "rivoluzione mentale-culturale copernicana" nel campo delle relazioni umane, che è ancora di là da divenire, tuttora da fare. Al tempo stesso va anche fatto presente che questo tentativo di offrire un contributo in tal senso è stato intenzionalmente giocato in funzione provocatoria, al punto che certi concetti/passaggi a qualcuno potranno sembrare perfino deliranti.

Ma non importa, in tal caso ci sentiamo in buona compagnia, dal momento che tali suggestivi "deliri" ce li siamo andati a cercare appositamente nel selezionare quella letteratura che abbiamo ritenuto più pertinente ai fini di quella rivoluzione di cui si avverte il bisogno di realizzare, se si vuole uscire dal buio di una storia costellata di tanti errori/orrori nei confronti dell'"Altro" e di chi è portatore di "diversità".

Un contributo che comunque è stato reso possibile grazie unicamente a coloro che sono i veri protagonisti di questo lavoro, ossia i vari autori di volta in volta riportati all'interno delle singole parole chiave. Il compito che ci siamo dati, infatti, è stato quello di voler inquadrare/interpretare ciascuna tematica da più punti di vista, sulla base degli studi che attestano l'urgenza di cambiare a fronte delle trasformazioni sociali in atto su scala planetaria e della conseguente necessità di adattarvi i processi educativi al seguito.

Una scelta di campo che al tempo stesso manifesta chiaramente i propri limiti nel relegare le parole chiave in uno spazio contenuto in poche pagine e in un tempo declinato al presente, a fronte dell'evoluzione che le problematiche trattate avranno sicuramente in un futuro prossimo. A tali limiti si è cercato tuttavia di ovviare invitando il lettore a farsi anch'esso protagonista di questo avventuroso viaggio approfondendo ed elaborando ulteriormente i contenuti sulla base dei riferimenti bibliografici citati di volta in volta e della letteratura riportata al fondo di ogni area tematica.

Destinatari di questo lavoro sono, in primis, ovviamente le varie figure di operatori presenti all'interno delle strutture educativo-formative (docenti, formatori,



educatori...) e, a largo raggio, tutti coloro che operano nelle istituzioni pubbliche, nelle amministrazioni locali, nelle denominazioni religiose, nel terzo settore, nell'associazionismo di varia estrazione.

In realtà, diciamolo chiaramente, questo libro è dedicato a ognuno di noi in quanto "migrante", in viaggio nello spazio-tempo verso la "città cosmopolita".

GLI AUTORI
V.P. e A.S.F.







INTRODUZIONE. Proiezioni sullo scenario 2010-2050

1. Quale futuro del pianeta si prospetta?

Nello studio dell'ONU sulla popolazione mondiale, uscito nel marzo del 2009, si prefigurano alcuni dei seguenti scenari, che A. Golini ha così riassunti in una sua recente pubblicazione¹:

- Entro il 2050 è previsto un incremento della popolazione mondiale di altri 2 miliardi e mezzo; il fenomeno si verificherà per due terzi dei casi nei paesi poveri e nell'altro terzo in quelli a più rapida crescita economica (Cina, India, Brasile, etc.).
- Sempre entro il 2050 è previsto un aumento di 1,7 miliardi di persone in età lavorativa (dai 15 ai 65 anni) in particolare nei paesi emergenti; ciò significa dover mettere in atto strategie per creare altrettanti nuovi posti di lavoro che, parallelamente all'innalzamento del livello di istruzione (che a sua volta contribuisce all'emancipazione delle popolazioni e in particolare della condizione giovanile/femminile), richiedono di essere rispettosi della dignità umana e adeguati al titolo di studio conseguito.
- Nello stesso periodo ci si aspetta un incremento di 1 miliardo di persone con oltre 65 anni di età, che metteranno a dura prova i già precari sistemi pensionistici e di welfare; con il rischio che l'invecchiamento demografico si tramuti in invecchiamento economico, politico (tendenze conservatrici a fronte di politiche innovatrici) e sociale (salute fisica e psichica).
- A partire dal 2010, il numero degli abitanti nei contesti urbani sarà superiore a quelli rurali, a causa dello spostamento di masse di popolazioni rurali verso le città.

Questo scenario, di conseguenza, lascia prevedere il progressivo emergere su scala planetaria, di sempre più problemi umanitari legati a:

- pressioni migratorie e flussi inarrestabili di popolazioni verso le aree economicamente più avvantaggiate;
- urbanizzazione spinta e sovrappopolamento;
- corsa all'accaparramento delle risorse primarie (acqua, cibo, energia...);
- crisi economiche e finanziarie;
- guerre e/o crisi politico-militari;

¹ GOLINI A. (a cura di), *Il futuro della popolazione nel mondo*, Bologna, il Mulino, 2009.



- aumento della vulnerabilità (terremoti, incendi, black out, alluvioni, pandemie, diffusione di gravi patologie, virus e batteri sempre più resistenti ai farmaci, diffusione di vecchie e nuove malattie ...);
- ricerca del lavoro (con traiettoria contrapposta: il nord del mondo, economicamente progredito ma demograficamente depresso e viceversa il sud, demograficamente vitale ma economicamente depresso);
- innalzamento del livello di istruzione in controtendenza alla mancanza di lavoro a causa delle crisi dei sistemi produttivi ed economico-finanziari;
- allungamento della durata media della vita;
- accentuato invecchiamento (con traiettoria contrapposta: i paesi tecnologicamente più avanzati diventeranno sempre più vecchi dopo essersi arricchiti, mentre i paesi meno sviluppati diventeranno vecchi prima di arrivare al livello dei più sviluppati);
- diffusione di larghe sacche di povertà, con ricaduta su fenomeni di devianza e criminalità;
- maggiore richiesta di servizi da un lato e, dall'altro, insufficienza e inefficienza dei governi nella gestione del welfare;
- aumento delle varie forme di infermità (fisica, mentale...) su persone in età lavorativa, con evidente aumento della spesa pubblica (oltre a non produrre richiedono assistenza sanitaria...);
- sfaldamento dell'istituto familiare (per la gestione della sessualità e per la procreazione la famiglia serve più poco...) e conseguente rinuncia dei genitori ad esercitare il proprio ruolo educativo, con evidente ricaduta su forme di disagio/devianza giovanile/minorile di cui si faranno sempre più portatori le future generazioni.

2. In questo scenario, che gioco possono avere al contempo i flussi migratori e/o che peso esercitano?

Le “molle” che spingono masse di popolazioni a spostarsi, a “fluttuare” sul pianeta possono essere numerose, ma in particolare i fattori che condizionano l'evoluzione del fenomeno riguardano soprattutto lo squilibrio economico mondiale, le politiche di sviluppo sia dei Paesi di arrivo che di quelli di partenza, la contraddittoria richiesta da parte dei Paesi tecnologicamente più avanzati, di immigrati con qualifiche e competenze altamente specialistiche o, viceversa, di persone disposte a fare quei lavori (sporchi, faticosi, pericolosi) che gli autoctoni non vogliono fare. Tutti fattori che vanno poi ad impattare inevitabilmente sul rispetto dei diritti umani.

È un dato di fatto che oggi assistiamo a un inevitabile meticciamiento/contaminazione prodotti dal mescolarsi/incrociarsi di etnie, culture e religioni, dagli scambi commerciali e finanziari, dalle sempre più sofisticate tecnologie applicate ai processi informatici (internet, cellulari multifunzionali di ultime generazioni...) che

dilatano enormemente l'accesso alle conoscenze e alle informazioni. Tutti elementi che richiedono poi di verificare i sistemi di *governance* e il loro rapporto con la persona ed i diritti umani.

A fronte del notevole e ormai incolmabile (per i più scettici) ritardo storico accumulato per intervenire attraverso strategie tecnico-politiche innovative, la domanda è:

Quale governance mondiale oggi o in un futuro prossimo è in grado veramente di gestire scenari così complessi?

Se si guarda infatti agli incontri di vertice (G7, G8, G20, G/extra-large, G/extra-small) si assiste impotentemente a irriducibili quanto sconcertanti contrapposizioni fra superpotenze (sul clima, l'economia, l'accaparramento delle materie prime e delle risorse di base, l'inquinamento ambientale, le guerre...), fra paesi ricchi, poco disposti a cedere sulle proprie posizioni di privilegio, e quelli emergenti che vogliono raggiungere gli stessi standard di vita dei paesi ricchi.

Ciò che invece oggi si richiede urgentemente sono grandi capacità di analisi e conoscenza dei fenomeni in atto e una fondata previsione di quelli futuri. Quella stessa rapida circolazione di beni, di denaro e di persone che per un verso genera ricchezza a favore di coloro che sono in posizione dominante (i cosiddetti "poteri forti"), dall'altro produce al tempo stesso (nei confronti di chi vive in un permanente stato di sottomissione, condizionamento, emarginazione sociale ed economica) povertà, disoccupazione, sfruttamento, devianza, criminalità, rendendo instabile, vulnerabile, insicura la popolazione mondiale e creando sempre più distanza tra ricchi e poveri, tra Nord e Sud, tra sviluppo e sottosviluppo, tra autoctoni e immigrati, tra aventi diritto e no....

"L'umanità sta entrando in un periodo di alternative estreme – sosteneva ancora a suo tempo G. Bateson – Mentre un'epoca di progresso scientifico e tecnologico ci ha portato a conoscenze e poteri senza precedenti, assistiamo all'emergere improvviso di un groviglio gigantesco di problemi come quelli dell'energia, della popolazione e degli alimenti che ci sfidano con la loro complessità [...] L'inadeguatezza dell'apprendimento contemporaneo contribuisce a deteriorare la condizione umana e ad allargare il divario umano. I processi di apprendimento sono spaventosamente in ritardo, cosicché individui e società si trovano impreparati a far fronte alle sfide imposte dai problemi globali"².

Sempre a proposito di governance globale, Nanni-Fucecchi in una loro pubblicazione sostengono che, nell'ambito della cooperazione allo sviluppo, è indispensabile che essa presenti le seguenti caratteristiche:

"incrementare e agevolare tutte le forme di collaborazione, interagire, compiere scelte collettive, a livello nazionale e internazionale, rivedere il concetto di sovranità degli stati ormai inadeguato ad affrontare in una prospettiva globale le grandi questioni planetarie

² BATESON G., *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984, 34.

(catastrofi climatiche, terrorismo globale, crack economici, conflitti dimenticati, emergenze sanitarie), trasformare i processi di globalizzazione in processi di glocalizzazione che puntano alle risorse offerte dai contesti locali nel rispetto delle diversità, avendo come sfondo integratore il bene comune unitario del genere umano, e del pianeta come organismo da tutelare [...] La giusta risposta viene dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo"³.

Tuttavia c'è anche chi, come Saskia Sassen⁴, ipotizza una terza dimensione di *governance* che va sotto il termine di "de-nazionalizzazione", non ancora ben definita ma che comunque non è né nazionale né globale, e può essere prefigurata come un processo in grado di sovvertire l'ordine precostituito degli attuali governi e sistemi giuridici.

3. Educare al futuro

In ogni caso l'unica alternativa che rimane, afferma C. Baroncelli, è quella di saper-ci formare tutti ad una cittadinanza responsabile e attiva partendo dall'*“educare al presente per educare al futuro”*. In una società dove i cambiamenti si verificano in sempre più rapida successione e talora sono imprevedibili, i processi educativi dovrebbero proiettare le problematiche globali verso futuri scenari: *“Si tratterà di promuovere, da una parte, la capacità di proiettarsi nel futuro, di immaginare futuri alternativi, e dall'altra, quella di individuare connessioni locali-globali”*⁵.

³ NANNI A. - FUCECCHI A., *Rifare gli italiani. “Cittadinanza e Costituzione”*. Una risposta alla sfida educativa, Bologna, EMI, 2010, 101-102.

⁴ SASKIA SASSEN, *Né globale né nazionale. La terza dimensione dello spazio nel mondo contemporaneo*, in “Il Mulino”, 6, 2008, 969-979.

⁵ BARONCELLI C., *La carta della terra per imparare una cittadinanza sostenibile*, in MALAVASI P. (a cura di), *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile*, Milano, I.S.U., 2003, 174.



1. “MAPPA” per COSMOPOLIS

SCENARIO

La figura classica del “migrante” va riferita in primis a quel soggetto-in-formazione già al momento di fare la sua entrata nella “città cosmopolita” e, a seguire, quando fa le prime uscite dalla nicchia familiare per inoltrarsi nel traffico della società complessa. È a questo punto che diventa un “avente-diritto” all’educazione (secondo il termine originale di “e-ducere”).

La capacità di orientarsi nella “città cosmopolita” costituisce infatti una dimensione indispensabile per la creazione di quella cittadinanza plurima che si presenta come grande meta civile del nostro tempo e come condizione per il suo sviluppo nel rispetto di popoli, nazioni, etnie, lingue, religioni che a vario titolo aspirano all’identità e alla solidarietà, alla competizione e alla cooperazione, alla libertà, all’uguaglianza e alla diversità. I processi educativi devono perciò aiutare a preservare questo ricco patrimonio, a costruire un credibile ed efficace “pacchetto” (multi)culturale di conoscenze utili a capire chi siamo, dove stiamo andando, con chi, verso chi, perché, in vista di quali mete da conquistare.

Occorre quindi preparare il giovane a fornirsi di una “valigia” (*forma mentis*) in cui possa collocare un patrimonio di conoscenze, di idee, di competenze, di attese, con le quali percorrere l’avventura della vita e sentirsi preparato a interagire con l’“altro” e con la sua “diversità”. È all’interno dei sistemi educativo-formativi infatti che bisogna affrontare anche quelle tematiche interculturali che appaiono sempre più decisive per la stessa concezione della cittadinanza e della democrazia. È alle culture “altre” che ognuno è chiamato anzitutto ad aprirsi.

Di fatto la globalizzazione galoppante di conoscenze, di tecnologie, di beni e servizi costringe a compiere complesse mediazioni che implicano la possibilità di molteplici appartenenze e identità e la capacità di vivere diverse “cittadinanze”, sul piano politico, giuridico, culturale, religioso, economico, psicologico. Si tratta di cittadinanze a geometria variabile, che vanno dalla famiglia, al gruppo spontaneo, al luogo di lavoro, alla città, alla regione, alla nazione, all’etnia, alla comunità religiosa. Il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione deve quindi aiutare i giovani a non perdersi nel labirinto della società complessa dotandoli di “bussole” e di adeguati “motori di ricerca”.

L’obiettivo ultimo è quello di arrivare a riorganizzare la “con-vivenza” per renderla più razionale, ossia più adatta ad ospitare una grande quantità di persone differenti per età, sesso, cultura, mentalità e stili di vita, senza che questo comporti incompatibilità e lotta per la reciproca esclusione.





1.1. Villaggio globale

Globalizzazione, società globale, villaggio globale... Sono sicuramente tra le parole oggi più abusate e soggette alle più contrastanti interpretazioni. Essendo il prodotto del pensiero liberista, il fenomeno viene considerato per certi versi un felice traguardo della storia, e per altri ne vengono evidenziati invece gli effetti perversi che porta con sé. E comunque tutti concordano nel costatarne i ritmi sempre più veloci con cui è in grado di oltrepassare i confini dello spazio-tempo, mettendo in contatto luoghi e culture fino a pochi decenni fa ancora lontane.

All'origine del "globale" tuttavia non vi è solo il miglioramento delle comunicazioni ma in particolare l'idea del "libero mercato"¹. Il processo di liberalizzazione sta alla base della rapida integrazione dei flussi internazionali del commercio e dei sistemi finanziari, nella convinzione che la libertà mercantile porti benessere a tutti. L'egemonia conquistata dal modello occidentale sul piano economico, finanziario e culturale, la moltiplicazione degli attori della *global governance* grazie alla crescita di istituzioni e accordi sovranazionali, e la crescita delle imprese transnazionali sono gli elementi che meglio caratterizzano l'attuale processo di globalizzazione.

Lo choc da futuro. E. Morin² sostiene che esistono nella società contemporanea chiari segnali di un progressivo passaggio da modelli di identificazione ristretti al piccolo gruppo a forme sempre più diffuse di partecipazione planetaria. Per la loro caratteristica di trasversalità rispetto alle differenze e alle segregazioni sociali e culturali, fenomeni e problematiche quali la minaccia nucleare, lo sviluppo del pensiero ecologico, il crescente divario tra paesi ricchi e poveri, la mondializzazione del mercato e della cultura, la compressione spazio-temporale del pianeta ad opera dei mezzi informatici e di comunicazione, ci coinvolgono tutti in prima persona e possono perciò rappresentare, almeno potenzialmente, il fondamento di una nuova forma di coscienza planetaria.

Il processo di globalizzazione è oggi infatti strettamente connesso a quello del multiculturalismo, pertanto esso comporta la ricerca di quegli spazi di autenticità e di identità resi sempre più incerti dai fenomeni di "contaminazione" culturale. La tendenza omologante insita nel processo di globalizzazione infatti è contestuale al provocarsi di fenomeni di inclusione/esclusione, dove le disuguaglianze sostanziali coesistono con i proclami formali dell'uguaglianza, producendo quella che ancora a suo tempo è stata definita "società del rischio"³, dove i soggetti sono portati a vi-

¹ Cfr. POCHETTINO S. - BERRUTI A., *Dizionario del cittadino del mondo*, Bologna, EMI, 2003, 79 ss.

² MORIN E., *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1994, 8.

³ GEHLEN A., *L'uomo nell'era della tecnica: problemi socio-psicologici della civiltà industriale*, Milano, SugarCo., 1984, 67.



vere in uno stato cronico di allarme dal momento che quel mondo di esclusi che pretende di avere dei “diritti” viene considerato una minaccia.

Si registrano di conseguenza forti spinte sia verso una omogeneizzazione culturale e sociale sia verso altrettanto accentuati processi di diversificazione: identità culturali sono minacciate, altre evolvono o si rafforzano, altre ancora si impongono in modo oppressivo. L'uomo della post modernità non sembra più avere uno spazio ben definito, identificabile, concreto. Tutto si accorcia, si vive in un permanente stato di ansia provocato dalla mancanza di tempo, lo stesso arco temporale della vita appare sempre più ristretto. Dal canto loro i sistemi di comunicazione inducono il soggetto a spostarsi negli spazi virtuali per moltiplicare le proprie potenzialità.

Lo “tsunami” della post modernità. Per R. De Vita⁴, l'uomo della post modernità è più un “Narciso” che un “Ulisse”, rimane avvvinghiato, come un naufrago agli scogli, alle sue pulsioni e desideri, a causa della mancanza di un substrato valoriale. Non essendo più in grado di selezionare, in assenza di una coscienza critica “eterodiretta”, non si pone il problema di una scelta e di conseguenza si colloca in una posizione di perenne sperimentalismo (la parola d'ordine è “provare tutto”, dalle droghe agli sport estremi).

Tutto questo non avviene in maniera indolore. Si produce così una sorta di “sperimentalismo pragmatico” per cui, ad esempio, viene cancellato dal proprio sistema di significato il termine “per sempre”, si depotenziano le capacità di scelta e di responsabilità, viene meno il collegamento tra i dati ed i significati. L'apprezzamento della quotidianità induce a diminuire la carica progettuale ed aumenta di conseguenza la navigazione di piccolo cabotaggio. L'incertezza coinvolge non solo la vita associata ma anche la dimensione individuale, a causa di quella che viene indicata come “crisi di senso” e di identità, che mette in discussione contenuti e concetti, e impone quindi di ripensare tutte le categorie occidentali del rapporto con l'alterità.

In uno spazio globale-globale dove il soggetto è contemporaneamente in più luoghi, in una *simultaneità de-territorializzata*, anche l'identità ne rimane inevitabilmente coinvolta. L'indebolimento del tempo storico, e con esso dell'identità collettiva a cui l'individuo appartiene, si traduce in un indebolimento del tempo biografico e quindi anche dell'identità individuale. Si diffonde così un tipo di identità carente di un senso di riferimento, concentrata esclusivamente sul presente, fortemente autocentrata, prodotta dal venir meno della consapevolezza della continuità e dell'interdipendenza di significato tra passato, presente e futuro. A causa della destrutturazione del tempo biografico, l'uomo appare sempre meno in grado di concepire le proprie scelte in termini di decisioni vincolanti per il futuro, di formulare una prospettiva di vita incentrata sulla selezione di un obiettivo prioritario. Si com-

⁴ DE VITA R., *Incerteza e identità*, Milano, Angeli, 1999, 27 ss.



prende allora perché il tipo di tempo a cui fa riferimento questo individuo sia il tempo della quotidianità, che si caratterizza per il restringimento degli orizzonti delle aspettative e suscita un sentimento diffuso di impotenza.

Diventa prevalente in tal modo l'ideologia dell'"attimo fuggente", ed è proprio nella musica e nel ritmo, che sono la vita del corpo, che si va a ricercare la percezione del tempo ed i significati per affrontare la quotidianità. In questo contesto prende valore e potere il simbolo, spesso trasferito nei modi in cui viene "coltivato" il proprio corpo (tatuaggi, piercing, acconciatura e colore dei capelli, mode, etc.), il tutto sulla scia di una voglia dissacrante di imporre una propria diversità. È lo spazio del dover "stupire" ad ogni costo per distinguersi, per ricercare frammenti di identità in una realtà sempre più omologata al modello pubblicitario, dove una storia ha la durata di uno spot e un'emozione la densità di un flash. E perché in tale contesto un'identità possa distinguersi ed essere riconosciuta, anche un capello colorato viene asservito a questo processo di "individuazione".

Il ping-pong globale-glocale: alla ricerca dell'identità perduta. Lo spazio dove abitiamo e il tempo che viviamo stanno diventando il punto di confluenza dove globale e glocale si intrecciano e dove l'individuo percepisce la sua identità solo inventandosi appartenenze, luoghi e significati locali non più dati.

"Nella post modernità la vita sociale si trova di fronte al molteplice; non vi è più l'evento che informa di sé una generazione o una società... ma gli eventi e la loro velocità depotenanziano il sociale-storico [...] Il senso del familiare, del sentirsi a casa, del comunitario, non deriva più o non solo dal luogo, dall'abitare, ma dai modi in cui si ricreano le particolarità e le identità con le quali l'uomo entra in relazione con il mondo. Le identità si formano nei modi, nel lavorare comunicando, più che nei luoghi che conservano caratteri di familiarità, confidenza, comodità che si basavano sulla routine quotidiana dei soggetti".

La crescente complessità del sistema sociale, il processo di globalizzazione e al tempo stesso di glocalizzazione si associano ad una frammentarietà della vita sociale ed individuale, al riemergere di fenomeni di localismo e di etnocentrismo, e la realtà è caratterizzata da una strutturale incertezza e da una radicale contraddittorietà. Sullo sfondo di questo scenario si staglia la figura un "cittadino del mondo" più virtuale che reale, che va alla ricerca di un "riconoscimento" all'interno di una dimensione "glocale" in grado di superare quel senso di spaesamento prodotto dallo sradicamento culturale/valoriale. In tal modo le appartenenze locali vengono giocate per reggere l'urto del connubio tra spinte verso l'omogeneizzazione e rivendicazione della propria "differenza" (etnica, culturale, religiosa).

"Globalismo" e "glocalismo" si richiamano dunque a vicenda, sono strettamente interpolati/intrecciati. In questo quadro anche il localismo può diventare uno

⁵ BONOMI A., *Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti della società che viene*, Torino, Boringhieri, 1996, 30.



spazio di difesa dell'individuo, con un'identità difensiva definita "Io minimo"⁶. All'interno di questo cortocircuito globale-glocale vengono a mancare valori-guida e sistemi unificanti e convergenti sul piano etico e sociale. Solo alla tecnologia avanzata viene attribuito il ruolo di motore dello sviluppo. Ne consegue che all'allargamento degli orizzonti conoscitivi, sempre più virtuali, si associa il ripiegamento dell'uomo su se stesso, a interrogarsi su "chi sono?" e "dove vado?". Interrogativi oggi resi più drammatici dall'assenza di riferimenti certi forniti dal senso di appartenenza.

L'esigenza di ridefinire la propria identità imposta dal crescente pluralismo e dalla necessità di confrontarsi con la differenza, il relativizzarsi del senso di appartenenza, la ridefinizione delle forme dei diritti, ripropongono quindi il problema del senso stesso della vita intravisto nelle "differenti appartenenze", dove più che "verità" si ricercano rassicurazioni, felicità immediate, stile "usa e getta".

Conseguenze e prospettive

- a) A livello mercantile. La trans-nazionalizzazione delle imprese, mentre per un verso assicura sempre più la concentrazione in mano di pochi (grazie alla mancanza di trasparenza e, in certi Stati, anche di democrazia) al tempo stesso permette di produrre a minor costo offrendo bassi salari. Cosicché si registra un cortocircuito perverso dove all'abbassarsi dei costi e dei salari aumentano contestualmente i profitti e, a ricaduta, anche le povertà. Un'economia globale senza etica e senza regole costringe lavoratori e Stati a mettersi in competitività tra loro per attrarre gli investimenti: ciascuno si sforza di portare il costo del lavoro, le spese sociali ed ambientali al di sotto di quelle proposte da altri. Così la competitività globale porta alla guerra tra poveri, tra nord e sud del mondo, in una spirale sempre più incanalata verso il basso.
- b) Nei processi identitari. Per A. Maalouf il vero pericolo della globalizzazione sta nell'omologazione universale⁷. Uno "tzunami" di immagini, di suoni, di idee e di prodotti sommerge l'intero pianeta, trasformando ogni giorno i nostri gusti, mode, aspirazioni, comportamenti, stili di vita, la stessa visione del mondo e trasformando quindi noi stessi. Tutto ciò veicola certe inquietudini: l'attuale effervescenza delle comunicazioni su scala planetaria invece di condurre ad un arricchimento reciproco, alla moltiplicazione dei mezzi espressivi, alla diversificazione delle opinioni, conduce all'opposto all'impoverimento delle espressioni "glocali"; il pullulare delle culture invece di essere un fattore di arricchimento tra "differenti" rischia di condurre ad un'uniformità omologante. E ancora, i processi di globalizzazione rendono più problematica la conservazione dell'equilibrio tra inclusione ed esclusione, universalismo e riconoscimento delle differenze, tra aventi e no diritti. In questo contesto, la que-

⁶ LARSCH C., *L'io minimo*, Milano, Feltrinelli, 1985, 7.

⁷ MAALOUF A., *L'identità*, Milano, Bompiani, 2007, II ed., 101.

stione stessa della “cittadinanza” diviene uno dei principali fattori di confronto e di contesa sulle sovranità e sulle identità, include domande di riconoscimento delle differenze personali e collettive e al tempo stesso veicola istanze di trasformazione della gestione dello spazio pubblico e politico. Un ulteriore aspetto negativo va individuato poi nella progressiva perdita delle identità territoriali, erose dalla costante omologazione delle differenti culture etniche al modello occidentale, che produce di conseguenza l’occidentalizzazione del mondo. Si assiste cioè ad una sorta di mercificazione, dove consumare, comprare, vendere, rappresentano la condizione primaria per sopravvivere.

- c) Nei processi educativi. Sarà un disastro se la mondializzazione in corso funzionerà a senso unico: da una parte i “trasmettitori universali”, dall’altra i “ricevitori”; da una parte coloro che sono convinti che il resto del mondo non possa insegnare loro nulla, dall’altra coloro che si abbandonano al fascino della novità inviata dai persuasori occulti, disertando e/o covando un complesso di inferiorità per le culture, tradizioni, valori in cui sono cresciuti, considerati ormai “periferici”, non più adottabili, lontano dalle mode/culture dominanti. Nella post modernità la vera sfida consiste perciò nell’educare ad acquisire una “coscienza delle diversità”, in grado di riconoscere che ogni universo è un pluriverso, che sappia cioè concepire insieme uno e molteplice, tutto e parti, indipendenza planetaria e senso delle radici, origine culturale e trans-culturalità, identità una e plurima.

Provocazione

“Gli uomini del futuro vivono in una condizione di ‘alta transitorietà’, una condizione nella quale la durata dei rapporti è ridotta, lo ‘smercio’ delle relazioni estremamente rapido. Nelle loro esistenze, cose, luoghi, persone, idee e strutture organizzative tutto viene consumato più in fretta. Si impone quindi un alto grado di adattabilità. Ma esistono dei limiti anche all’adattabilità. Non siamo infinitamente elastici...quando tale capacità viene travolta, la conseguenza è lo choc da futuro, per cui il soggetto perde riferimenti importanti per la sua stessa identità”⁸.

⁸ TOFFLER A., *Lo choc del futuro*, Milano, Sperling e Kupfer, 1988, 48.



1.2. Sviluppo/Co-sviluppo

Quando si affronta il tema dello sviluppo in genere ci si appella e/o si fa riferimento a statistiche “economicistiche” secondo le quali, a fronte di quello che è attualmente lo scenario degli oltre 6 miliardi di persone che popolano il pianeta:

- oltre 1 miliardo lotta quotidianamente per non morire di fame e altri 3 miliardi rientrano nella soglia della povertà estrema;
- il 20% della popolazione mondiale consuma l’80% delle risorse.

Eppure anche quello di “sviluppo” è un concetto in permanente evoluzione, così come lo sono contestualmente e/o parallelamente anche quelli di educazione, intercultura, identità, diritti umani, cittadinanza.

Cosa si dovrebbe intendere oggi per sviluppo?

Le “povertà” che ancora oggi minacciano la sopravvivenza di una quota non indifferente dell’umanità tuttavia non vanno attribuite alla sola questione economica, ma riguardano anche altre cause, tra cui la mancanza di istruzione, la pressione demografica, la mancanza di erogazione dei servizi essenziali, la violenza diffusa, la violazione dei diritti umani, le guerre, il numero dei rifugiati... In sostanza, la mancanza di pari opportunità nell’accesso alla qualità della vita e alla realizzazione di sé.

Per cui oggi con il termine “sviluppo” si intende la messa in atto di una serie di interventi per fronteggiare il perverso cortocircuito dei fattori che costringono paesi e/o classi sociali a vivere nella morsa delle “povertà”. Si possono perciò considerare positivamente quegli interventi che vanno al soddisfacimento dei bisogni primari (povertà, fame, malattie, etc.), ma contestualmente è necessario far leva sulla dimensione prettamente culturale-educativa (alfabetizzazione di base, educazione/formazione superiore, continua, etc.) e all’acquisizione/difesa dei “diritti” fondamentali (dalla costruzione dell’identità, a quello della formazione di una coscienza critica, alla cittadinanza, alle pari opportunità...).

In altri termini, la leva del cambio va vista nell’obiettivo di offrire opportunità che permettano anzitutto di potenziare le capacità della “risorsa-uomo”. Secondo questo approccio, ogni individuo deve essere messo nella condizione di acquisire competenze e risorse necessarie per poter poi accedere a una vita qualitativamente degna di essere vissuta.

A fronte di questo cambio di prospettiva, *in che senso si può ancora parlare di cooperazione allo sviluppo?*

A condizione che essa avvenga soprattutto nella fase di avvio, che sia quindi mirata prettamente a gestire l’emergenza e che l’intervento non sia mai unilaterale/a-senso-unico, come purtroppo si è quasi sempre verificato (in passato ma an-



cora oggi). Lo stesso termine “cooperare” sta infatti ad indicare che nel processo di sviluppo devono essere coinvolti tutti, chi viene “dall’altrove” per realizzarli come gli autoctoni, se si vuole garantire che gli interventi siano duraturi nel tempo e soprattutto rispettosi della cultura locale.

E tuttavia, una volta terminata questa prima fase, ossia quando sono state iniettate nuove energie che hanno permesso di risollevarsi dal problema, spetta alla comunità locale riprendere in mano/riprogettare il processo di sviluppo secondo obiettivi e scelte autonome, di cui responsabilizzarsi in prima persona.

Attualmente si sta facendo strada anche una ulteriore prospettiva, il “co-sviluppo”. Se equilibratamente gestito con una mentalità aperta alla “mondialità”, per le sue implicanze appare ancora da preferire al precedente modello di intervento. Sebbene inizialmente sia stato e possa essere tuttora inteso come strumento per frenare i flussi migratori, una sua più attuale interpretazione prevede che siano i migranti stessi che, nel mantenere le relazioni (personali, associative, politiche...) con il paese di origine, si assumano la responsabilità di progettare e realizzare interventi finalizzati al suo sviluppo.

Si tratta di una strategia dove i beneficiari dello sviluppo possano essere contemporaneamente sia i paesi di origine dei migranti che quelli di arrivo. In tal modo essi vengono a svolgere un ruolo di “cerniera” tra i due mondi del processo. È il migrante infatti che viene a giocare un ruolo attivo per contribuire a migliorare il proprio paese di origine grazie ad un efficace processo di integrazione nel paese di arrivo.

Le migrazioni possono così essere considerate una forza positiva che contribuisce in modo significativo allo sviluppo umano, di cui beneficiano sia chi migra come chi rimane, sia il paese di arrivo dei migranti come quello di origine, dal momento che il co-sviluppo considera i destinatari non più come soggetti passivi, quanto attori/protagonisti in prima persona del miglioramento delle proprie condizioni di vita.

Come tale, il *co-sviluppo può essere definito come la valorizzazione del potenziale rigenerativo che le migrazioni hanno nei confronti dei problemi umanitari*, dal momento che rappresenta un modello di intervento in grado di trasformare le migrazioni in una leva di crescita grazie all’aiuto reciproco tra i popoli.

⁹ LOMBARDI M., *Migrazioni, sviluppo e co-sviluppo*, in Fondazione ISMU, *Quindicesimo Rapporto sulle migrazioni 2009*, Milano, Angeli, 2009, 275-83.



Provocazione

“Il diritto allo sviluppo è un diritto inalienabile dell’uomo in virtù del quale ogni essere umano e tutti i popoli hanno il diritto di partecipare e di contribuire ad uno sviluppo economico, sociale, culturale, politico nel quale tutti i diritti dell’uomo e tutte le libertà fondamentali possono essere pienamente realizzati, e di beneficiare di questo sviluppo”¹⁰.



¹⁰ Declaration on the Right to Development, General Assembly Resolution, 41/128, 4 Dicembre 1986.



1.3. Migrazioni

Costituiscono uno dei fenomeni più connaturali all'esperienza e al processo evolutivo dell'uomo nella storia, a partire dal buio delle origini della sua presenza sul pianeta.

Nell'attuale momento storico le migrazioni si caratterizzano per assumere varie dimensioni: in via normale avvengono su scala planetaria, ma con le imprese spaziali hanno già assunto una dimensione interplanetaria; inoltre si verificano sia negli spazi geografici (a livello trans-continentale, inter-nazionale, nazionale, locale, campagna-città...) come in quelli virtuali, e in quest'ultimo caso non sembrano esistere "confini".

Tali flussi a loro volta sono il prodotto di vari ordini di motivazioni:

- turistiche (miliardi le persone che si spostano annualmente per vacanze e/o per gestione/consumo del tempo libero secondo progettualità che vanno dalla cultura, allo sport, al divertimento, alla salute...);
- economiche (multinazionali, produzioni di merci e di capitali, profit...);
- religiose (P.za S. Pietro, Lourdes, Compostela, La Mecca...);
- di realizzazione di sé e dei propri progetti di vita (ricerca di migliori opportunità in campo educativo, culturale, professionale, lavorativo...);
- e, non ultimo, sono anche il prodotto di condizioni umane problematiche (povertà, guerre, genocidi, disastri ambientali, ingiustizie, disuguaglianze...).

Se si guarda all'insieme di questi flussi, non si può fare a meno di costatare che essi avvengono parallelamente alle trasformazioni delle società, in un quadro di crescente globalizzazione dei sistemi di *governance* e del parallelo intreccio con squilibri economici e sociali.

Se invece tali flussi vengono "ritagliati" prettamente sullo spostamento di masse provenienti dai paesi meno sviluppati verso quelli ricchi, questa tipologia di migranti rappresenta solo una quota minoritaria del fenomeno (stimata intorno al 3% della popolazione mondiale). Per di più va fatto presente che chi migra non sono proprio gli ultimi, ossia quelli che non potrebbero mai affrontare i "costi" degli spostamenti, ma in genere migrano i più giovani, talora i più titolati, quindi il capitale umano e le risorse intellettuali e professionali di un dato paese, i quali vanno alla ricerca non solo di migliorare la qualità della vita, ma anche di maggiori opportunità di realizzazione di sé e dei propri progetti.

E tuttavia, pur essendo un effetto perverso provocato dalle disuguaglianze di opportunità, dalle guerre e, più in generale, dagli squilibri sociali al seguito dei processi di globalizzazione, quest'ultimo tipo di migrazione, diversamente dalle merci e dai capitali, viene sottoposto a rigidi controlli, restrizioni, divieti, blocchi. Il fenomeno delle migrazioni dai paesi meno sviluppati impone quindi una

riflessione anzitutto sui “confini dei diritti” e sulle effettive “capacità di tutela” degli stessi, dal momento che il dibattito sull’accoglienza degli immigrati e sui processi identitari sta avvenendo in un clima di crisi di valori e di perdita di orientamenti.

L’ampiezza del fenomeno sotteso agli attuali processi migratori mette a rischio infatti la tutela stessa della dignità umana e dell’effettivo godimento dei diritti fondamentali dell’uomo. La struttura su cui si basano gli Stati moderni finisce infatti, in ragione della complessità e difensività, per porsi quale fattore di opposizione alla realizzazione dei diritti umani. Parimenti va notata la differenza che passa fra diritti del cittadino (“escludenti”, perché fondati sulla differenza fra cittadino e straniero) e diritti dell’uomo, che invece sono “includenti”, perché orientati alla realizzazione di una società dalle pari opportunità.

L’asse “noi-centrico” costruito intorno alla dialettica del “noi-altri” e dell’“amico-nemico” risponde purtroppo ancora oggi ad una strategia fondata o sull’emarginazione e, in certi casi, eliminazione del “diverso”, o sull’egocentrica pretesa di assoggettarlo/ridurlo a propria immagine e somiglianza. La condizione che si dà poi in merito ad una pretesa “integrazione” dei migranti si fonda ancora oggi (e forse più che mai) sulla presunta purezza identitaria, immutabile, chiusa, impermeabile, artefatta, costruita sull’ideologia dualistica/antitetica dell’“io/noi” contro il “tu/voi”; non tenendo in considerazione invece che in un momento storico caratterizzato da “pluralità” (etniche, culturali, religiose...), anche le identità sono destinate inevitabilmente ad evolversi, le tradizioni a cambiare, i processi comunicativi e di contaminazione ad arricchirsi reciprocamente, grazie alle differenze di cui sono portatori.

È dunque arrivato il momento in cui è necessario porsi in un’ottica nuova nella quale si riconosca non solo il rispetto per la diversità ma anche il dovere di diversificare gli approcci nei confronti della diversità.

Il diritto di migrare è stato riconosciuto dalla “Dichiarazione universale dei diritti umani”, in base alla quale è stata affermata, attraverso l’art. 13, la libertà di movimento per ogni individuo; in seguito ribadita più volte nelle Convenzioni internazionali.

Così come l’ape migratoria, anche il migrante ha il merito di far incontrare mondi diversi dal proprio. Il fatto stesso di diventare parte di un numero crescente di persone, porta a relativizzare il proprio mondo culturale constatando che esistono culture diverse e che la propria è una fra le tante.

Le migrazioni inducono perciò a chiederci quale tipo di società stiamo costruendo e al tempo stesso sollecitano a progettare una “città” nella quale si allarghino gli spazi di appartenenza e di partecipazione e si restringano quelli di emarginazione e di esclusione. Tutto questo richiede di arrivare a riformulare le politiche di accoglienza con un piano di solidarietà concordata, per gestire il fenomeno con scelte preventive e con strumenti istituzionali ed educativi che permettano a tutti i “migranti” del pianeta di progettare un futuro sostenibile.



A chi spetta tale compito?

I sistemi scolastico-formativi possono offrire delle soluzioni efficaci?

Per rispondere a questi interrogativi è necessario “voltare mentalità”, sostiene ancora A. Maalouf¹¹, cominciando a considerare i migranti come “partner” nella soluzione dei problemi sociali di un paese, piuttosto che un “problema”. E a questo riguardo invia i seguenti messaggi:

- agli immigrati: “più vi impegnerete nella cultura del paese che vi ha accolto, più potrete impregnarla della vostra”;
- e agli autoctoni: “più un immigrato sentirà rispettata la propria cultura d’origine, più si aprirà alla cultura del paese che lo ha accolto”.

Una specie quindi di contratto morale nel quale:

- la cultura del paese di accoglienza dovrebbe precisare che cosa fa parte del bagaglio minimo a cui ogni persona dovrebbe aderire e che cosa si può legittimamente contestare, rifiutare;
- mentre da parte dei migranti ci si dovrebbe chiedere quali componenti della propria cultura di origine meritano di essere trasmesse al paese di adozione come fattore di arricchimento e quali invece dovrebbero essere lasciate ‘in guardaroba’.

Per l’autore la parola-chiave sta nel rapporto di reciprocazione: se il paese di cui studio la lingua non rispetta la mia, parlare la sua lingua cessa di essere un gesto di apertura, diventa un atto di vassallaggio e di sottomissione; mentre se aderisco al mio paese di adozione, se lo considero mio, se ritengo che faccia ormai parte di me e che io faccia parte di lui e agisco in conformità, allora ho il diritto di criticare ogni suo aspetto. Parallelamente, se questo paese mi rispetta, se riconosce il mio apporto, se ormai mi considera, con le mie particolarità, come una sua parte integrante, allora ha il diritto di rifiutare certi aspetti della mia cultura che potrebbero essere incompatibili con il suo modo di vita o con lo spirito delle sue istituzioni¹².

¹¹ MAALOUF A., *o.c.*, 44.

¹² *Ibidem*, 45.





Provocazione

“[l’emigrante] si trova scisso, combattuto, condannato a tradire sia la sua patria d’origine sia il paese di adozione [...] se si è partiti vuol dire che si sono rifiutate delle cose: la repressione, l’insicurezza, la povertà, la mancanza di orizzonti. Un tale rifiuto si accompagna ad un senso di colpa: ci si rimprovera di aver abbandonato tanti ricordi piacevoli [...] anche i sentimenti che si provano verso il paese di adozione sono ambigui: ci si è venuti perché si spera una vita migliore, ma tale aspettativa è spesso carica di apprensione di fronte all’ignoto, si teme di essere rifiutati, umiliati, ogni atteggiamento che denoti ironia, disprezzo o pietà... per cui il primo riflesso è di far passare inosservata la propria differenza... la tentazione iniziale è di imitare gli autoctoni”¹³.



¹³ *Ibidem*, 41.



1.4. Imbroglione etnico

Cos'è l'identità etnica?

Che senso ha parlare di identità etnica in un contesto di globalizzazione omologante?

Secondo M. Kilani¹⁴, attorno a termini di uso corrente come nazione-nazionalità-nazionalismo, comunità, identità-identificazione, integrazione, immigrati-migrazioni, cittadinanza, diritti umani, etnia-etnicità-purezza etnica, razza-razzismo-neo-razzismo, cultura, differenze culturali, multiculturalismo, lingua nazionale-lingue regional e altre ancora, regna la più grande confusione, a causa del loro carattere marcatamente ideologico. Sono termini, artefatti, connotati ideologicamente, costrutti sociali arbitrari, convenzionali, quali potenti strumenti a servizio della manipolazione ideologica.

E tuttavia rimangono termini che nell'uso comune che se ne fa si impongono comunque per descrivere realtà indiscutibili/inconfutabili, in nome di una presunta identità collettiva appartenente all'ordine naturale. In questo modo, conclude l'autore, si finisce così per occultare i giochi di potere, gli interessi economici ed i conflitti sociali sottesi a tali termini. L'ideologia che interpreta il mondo in termini di divisioni etniche e che traccia i confini tra *noi* e gli *altri* fa capo al rifiuto del *meticciamento*, dell'incontro e dello scambio fra culture, fra individui e gruppi umani diversi, di conseguenza nasconde il rifiuto dell'uguaglianza e quindi anche dell'universalità dei diritti.

Le *etnie* sono il risultato di processi di acculturazione voluti o favoriti dall'esterno oppure dagli stessi gruppi che competono per l'accesso a determinate risorse materiali e simboliche. In tale contesto termini come etnia ed etnicità costituiscono delle vere e proprie "gabbie", costruzioni simboliche prodotte da circostanze storiche, sociali e politiche e determinate da costrutti mentali "congelati", statici, immutabili.

E se l'etnicità – fa ancora presente l'autore – è un'invenzione, lo è anche il concetto stesso di cultura, categoria con cui spesso si identifica il contenuto dell'etnicità. La riprova viene dal fatto che finché era garantita la supremazia dell'Occidente, non esistevano guerre fra le culture, mentre oggi le culture si avviano a soppiantare gli Stati, costituendosi come strumenti di affermazione identitaria, come espressione delle disparità fra diverse aree di civiltà, servono a separare "noi" da "loro", a organizzare le differenze fra i diversi gruppi sociali.

Le nozioni di *etnia/etnicità* e quelle ad esse correlate sono infatti *costrutti cul-*

¹⁴ KILANI M., *L'ideologia dell'esclusione. Note su alcuni concetti-chiave*, in GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 9 ss.

turali mediante i quali un gruppo produce una definizione del *sé e/o dell'altro collettivi* tracciando dei "confini" mediante l'autoattribuzione di una omogeneità interna e, contemporaneamente, di una differenza rispetto al diverso-da-sé. Questo essere delle culture una specie di contenitori chiusi in cui sarebbero riposte le "tradizioni" autentiche di una comunità, di un popolo, di una etnia o di una nazione, al tempo stesso porta a negare quella realtà secondo la quale tutte le culture sono invece il prodotto di interazioni, di scambi, di influssi provenienti da "altrove", non nascono mai "pure".

L'antropologia culturale dal canto suo ha messo in luce il fatto che i gruppi umani hanno la tendenza ad elaborare definizioni positive di sé, mentre producono invece, per distinguersi, definizioni *negative* dell'altro. Allorché dobbiamo confrontarci con altre culture/tradizioni, siamo "naturalmente" inclini a dimostrare la superiorità della nostra razza/cultura/civiltà/religione attraverso meccanismi di segregazione e/o di esclusione mirati alla salvaguardia della stessa. Tutto ciò porta poi alla costruzione dello stereotipo.

In ultima istanza il concetto di *etnia* si rivela carico di significati che ne svelano la natura *etnocentrica*, nel momento in cui serve a disegnare dei gruppi fittiziamente dotati di una irriducibile purezza identitaria esclusiva/escludente. È sostanzialmente una categoria costruita, un modello cognitivo di percezione e di classificazione che ricorre ad elementi di identificazione al fine di costruire frontiere/confini che agiscono come barriere semantiche fra i gruppi.

L'*etnicità* di conseguenza viene normalmente combinata con quella parte dell'umanità che sono gli "altri", sottintendendo per "altri" coloro che non fanno parte della "nostra" società/cultura dominante, ossia quelli connotati da un significato difettivo, cui manca qualcosa, per cui vengono percepiti, da chi ha o ha avuto il potere di definire gli "altri" (con particolare riferimento ai colonialismi di varia entità ed estrazione), come differenti, immigrati, emarginati, culturalmente ritardati... In una parola, "*etnici*"!

Provocazione

In realtà "etnici" siamo tutti, dal momento stesso che ognuno di noi è un "altro", un "diverso" rispetto a "6 miliardi di Altri".

1.5. Stigma etnico e costruzione dello “straniero”

Lo stigma etnico compare quando si dà per scontato che l'identità del “singolo straniero” coincide *tout court* con quella sociale dell'etnia, della cultura, della religione di appartenenza. Si attiva così un processo di etichettamento che si “marmorizza” nello stereotipo costruito per quel dato gruppo. In quanto tale, viene ad essere la griglia di lettura e/o delle aspettative attraverso le quali si interpreta il comportamento del singolo, una volta che quest'ultimo viene abbinato ad un gruppo specifico.

Stigmatizzare i “diversi” e le loro “diversità”, cristallizzandone alcuni caratteri che convergono poi nella verifica dello stereotipo, è un'operazione pregiudiziale provocata dal fatto che:

- a livello individuale, significa creare un effetto rassicurante in quanto, nel costruire lo stereotipo, il comportamento del “diverso” diventa prevedibile;
- a livello sociale, consente di stabilire i confini tra “noi” e “loro”, in modo da giustificare la segregazione;
- e, a livello della pratica della cittadinanza, comporta di effettuare una “pulizia etnica” marcando con apposite disposizioni gli stereotipi sottesi ai processi etnico-culturali-religiosi.

In realtà, in un contesto ad alta mobilità umana le identità dei “diversi” (stranieri, immigrati, etc.) non possono essere considerate *tout court* stereotipate e immutabili, in quanto nei processi di mobilitazione/migrazione si sperimentano per loro stessa natura sincretismi e trasformazioni culturali che uniscono elementi della cultura di appartenenza con quelli delle culture con cui di volta in volta ci si confronta, andando incontro in tal modo a innovazioni e acquisizioni tali da modificare le identità originarie, avviando così processi di ibridazione/meticciamiento.

L'etichettamento sulla base del pregiudizio etnico-culturale-religioso può di conseguenza bloccare questo processo innovativo qualora il “diverso” senta minacciata la propria identità e/o repressa la propria cultura da quella dominante e/o gli vengano imposti processi di omologazione/assimilazione. Si viene così a generare quel processo di “auto ghettizzazione” che trasforma le multietnicità in una serie di gabbie chiuse ermeticamente, al cui interno prendono vigore quelle spinte fondamentaliste destinate a provocare/veicolare fenomeni di radicalizzazione/cristallizzazione delle “differenze” sia nelle politiche statali che nel substrato mentale dei suoi cittadini.

Tutto ciò si presta al gioco di una stereotipia dell'identità in grado di segregare/bloccare le persone all'interno delle loro nicchie, in bolle etnico-culturali-reli-



giose chiuse, impermeabili all'esterno. In questo rientra anche il processo di costruzione dello "straniero" in quanto, secondo E. Colombo¹⁵:

- è esattamente il nostro contrario, quindi viene interpretato per "inversione"; ciò comporta l'assunto che "noi" siamo la normalità, la "misura delle cose", l'ombelico del mondo, il riferimento certo/inappellabile con il quale tutti gli "altri" devono fare i conti;
- viene interpretato per "difetto", nel senso che allo straniero manca qualcosa che invece "noi" abbiamo;
- viene interpretato secondo la logica del portatore di anomalie (fisiche, caratteriali, sociali, culturali, etc.), di eccessi o comunque di "differenze" rispetto a quello che "noi" stabiliamo essere la norma;
- ha la pretesa di andare a vivere al di fuori della propria terra per venire da "noi", minacciando così da vicino l'equilibrio su cui si basa il nostro quieto vivere e/o l'asse culturale sul quale ci adagiamo acriticamente.

Come tale, la presenza tra "noi" dello straniero viene solitamente interpretata come un "rischio", in quanto la sua "diversità" non si combina con la "nostra", destabilizza le nostre certezze, diventa un pericolo che minaccia/destruttura l'assetto del nostro mondo, della nostra vita, delle nostre "fedi", della nostra incontestabile supremazia. Ne consegue che occorre al più presto correre ai ripari, difendersi, rinchiodarsi/barricarsi, ergere dei "muri" che impediscano alla diversità di oltrepassare, di contaminare la nostra "purezza".

Insomma lo straniero, tanto più se incapsulato nell'etichetta di immigrato, suscita sempre paura, sospetto, ostilità, poiché è un veicolo di destabilizzazione del nostro quieto vivere, produce contaminazione e porta di conseguenza all'ibridazione. Lo stesso processo di de-territorializzazione e la conseguente contaminazione degli "spazi trans-nazionali" vengono considerati una minaccia nei confronti della coesione delle culture, in quanto disintegrano le categorie sulle quali riposano le pacifiche regolamentazioni locali.

La leva del cambio sta invece su posizioni diametralmente opposte. Partendo e/o facendo leva sul principio che ognuno di noi è straniero all'altro, ne consegue che ognuno di noi è chiamato a farsi pellegrino, "migrante", a mettersi in viaggio verso un nuovo spazio comune, "transizionale", dove ciascuno, proprio a partire dalle differenze individuali, possa giocare il proprio ruolo da protagonista per arricchire se stesso, gli altri e il contesto circostante.

Per arrivare a questi livelli occorre attrezzarsi al dialogo, all'incontro, alla mediazione e alla continua ri-negoziazione di vissuti e significati.

¹⁵ COLOMBO E., *Le società multiculturali*, Roma, Carocci, 2002, 22 ss.





Provocazione

“Nell’altro e nel diverso noi possiamo in qualche modo incontrare noi stessi.

Ma più pressante che mai è oggi il dovere di riconoscere nell’altro e nel diverso quel che vi è di comune.

Nel nostro mondo sempre più stretto si incontrano culture e religioni, usanze e sistemi di valori profondamente diversi: sarebbe un’illusione pensare che la nostra convivenza sul pianeta possa essere regolata da un sistema di puri valori economici, da una sorta di religione economica planetaria [...]

Si tratta di tenere sotto controllo i propri personali preconcetti, la sfera egocentrica degli impulsi e degli interessi privati, in modo che l’altro non diventi o non resti invisibile”¹⁶.



¹⁶ GADAMER H.G., *L’eredità dell’Europa*, Torino, Einaudi, 1991, 21.





1.6. Pregiudizio → Stereotipo → Discriminazione → Razzismo¹⁷

Quando il gioco si fa duro e tutto viene filtrato/osservato con gli occhiali del pregiudizio, è il momento in cui si attiva tutta una sequenza di “reazioni” che, rimbalzando sempre più in basso, vanno poi a parare sul razzismo.

Quest’ultimo a sua volta oggi viene a giocare un ruolo meno visibile sul piano dell’aggressività conclamata e sempre più diventa un problema di carattere relazionale socio-culturale. Mentre si mettono al bando alcune espressioni manifestatamente razziste, di fatto permangono formule che considerano “accettabili” gli stessi pregiudizi di sempre. Non basta infatti bandire e rendere illegali gli atti discriminatori e apertamente offensivi, quando i pensieri, i sentimenti e gli atteggiamenti non vengono cambiati/decostruiti/rivisitati. È in queste pieghe che si nasconde e rimane attivo il razzismo.

Se è vero che non si deve abbassare la guardia nei confronti delle forme di razzismo conclamato e violento, oggi occorre imparare a scovare il razzismo là dove si nasconde, ossia nei discorsi “derazzializzanti”, nelle forme subdole del linguaggio, della cultura e della politica, se si vuole arrivare a realizzare concretamente le “pari opportunità” per tutti, senza discriminazioni e disegualianze. Occorre cioè decostruire lo stesso stereotipo del razzismo: esso non è relegabile semplicemente all’interno di una patologia sociale delimitata da forme di violenza scatenate da frange minoritarie ideologicamente schierate e connotate; vi è tutto un razzismo nascosto e camuffato da forme di intolleranza quotidiana e capillarmente diffuse nel tessuto sociale, che fanno capo a pregiudizi e stereotipi culturali di cui è pieno l’immaginario collettivo.

In altre parole, oggi il razzismo è essenzialmente un problema di tipo antropologico-culturale, non solo ideologico. Pertanto è urgente cominciare a smascherare le forme ambigue di chi si nasconde dietro apparenti discorsi antirazziali, ma nella sostanza funzionali al mantenimento dello status quo, ovvero degli steccati mentali e degli atteggiamenti discriminatori di sempre.

D’altro canto, allenarsi a scoprire metafore negative, ambiguità, sottintesi, omissioni, linguaggi/nomignoli offensivi, graffiti insultanti, codici che nascondono comportamenti discriminatori, opposizioni retoriche sul razzismo non esaurisce certo l’impegno per l’eguaglianza e la giustizia sociale, tuttavia contribuisce sicuramente a porre delle premesse positive alla lotta contro le manifestazioni subdole/mascherate sotto cui si nascondono queste forme.

¹⁷ Queste voci sono state prese, e rielaborate, da una pubblicazione che, seppure datata, presenta tuttora spunti per una riflessione: cfr. PIERONI V., *Non solo noi. Ricerca-sperimentazione sul razzismo*, Bologna, EMI, 1997, pp. 27-37.





Pregiudizio. P. Scilligo lo ha definito

“un’immagine mentale con connotazioni affettive di segno negativo verso un gruppo o una persona esterna fondato sugli stereotipi o immagini che ognuno si fa nella propria mente di persone e gruppi. Dai pregiudizi possono derivare dei modi di agire particolari non desiderati dalle persone e gruppi; a questi modi di agire viene dato il nome di discriminazioni. Quando i pregiudizi non riflettono né la capacità e i meriti individuali né i comportamenti di persone o gruppi specifici, allora sfociano in attività discriminatorie che negano ai gruppi e alle persone la parità di trattamento e diventano strumenti di incomprensione, di divisione e di conflitto”¹⁸.

Il processo si verifica in questi termini: il giudizio formulato su un “altro-diverso-da-sé” tende ad evitare di fare una verifica fra dato elaborato soggettivamente e quello oggettivo. Questo perché alla base c’è la convinzione che il proprio punto di osservazione/percezione della realtà sia inteso come l’“unico” possibile; convinzione che a sua volta si fonda sia sulla pigrizia mentale a “guardare oltre”, come sulla caparbieta di una mente che si crede insediata nel vero e nel giusto. Cosicché l’approccio alla “diversità”, sotto qualsiasi veste di “alterità” si manifesti, risulta pesantemente viziato/segnato da preconcetti ideologici. Come tale, il pregiudizio è a capofila di una serie di atteggiamenti che conducono al rifiuto dell’“altro”.

Quando poi la contrapposizione “io-altro” viene elaborata nella duplice dimensione di un’identità costruita su quel “*we-group*” che rappresenta l’universo della sicurezza e delle certezze, ecco allora che nell’impatto con l’incognita causata dalla presenza dell’“altro” il sistema dei pregiudizi e della costruzione degli stereotipi si attiva mettendo in moto, l’uno contro l’altro, l’“*we-group*” e l’“*out-group*”, i quali il più delle volte degenerano poi in processi di discriminazione, rifiuto, negazione all’“altro” del diritto di esistere. Stando così le cose, qualsiasi pregiudizio gioca in modo mascherato in funzione del proprio rimosso. Ed esempio, è facile prendere le difese degli extracomunitari, etichettando gli altri di razzismo, e al tempo stesso manifestare un malcelato atteggiamento discriminatorio fra i sessi, fra nord e sud, fra meridionali e settentrionali. In tutti questi casi difficilmente si rimane immuni dalla pressione inconscia del pensiero prevenuto.

Sono vari gli autori che già a partire dalla seconda metà del secolo scorso si sono interessati al processo di formazione del pregiudizio. D. Krech et al.¹⁹, ad esempio, hanno individuato nel pregiudizio quattro elementi essenziali:

- è un atteggiamento sfavorevole verso un soggetto;
- ha la tendenza ad essere altamente stereotipato;
- si presenta carico di intensa emozione;
- non è suscettibile di cambiamento davanti ad informazioni contraddittorie.

¹⁸ SCILLIGO P., *Pregiudizio*, in *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, a cura di PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C., 2° ed., Roma, LAS, 2008, 807-808.

¹⁹ Cit. in ARTO A., *Il pregiudizio. Lettura evolutiva ed educativa*, in “Orientamenti Pedagogici”, n. 39, 1991, 307.



Dietro la carenza cognitiva si nasconde perciò un preciso *atteggiamento* a non voler andare oltre il “già-conosciuto”, a non voler verificare/approfondire/mettere in discussione le certezze consolidate. In tal modo il pregiudizio può essere visto come una componente essenziale del modo in cui le persone “calibrano” il loro rapporto con gli altri. Come tale, esso rientra quindi nel nostro corredo di idee, nel nostro tipo di visione della realtà, appartiene alla categoria delle cose ovvie, che però fuoriescono da un’obiettiva valutazione della realtà. È un’assuefazione grazie alla quale si mettono in moto meccanismi inconsci di assopimento e repressione della ragione. Di conseguenza può addirittura succedere che chi ha dei pregiudizi radicali non cambia opinione nemmeno di fronte all’emergere di evidenti prove contrarie.

Un autorevole contributo circa il modo in cui si formano i pregiudizi viene anche da alcuni studiosi della scuola di Francoforte (in particolare Adorno e collaboratori)²⁰, i quali lo ritengono strettamente collegato ad un tipo di “personalità autoritaria”, caratterizzata da:

- rapida adesione ai valori convenzionali;
- sottomissione acritica alle autorità;
- aggressione verso chi viola i valori prestabiliti;
- identificazione con i potenti;
- tendenza a proiettare su altri le proprie pulsioni inconscie.

In pratica i fattori che favoriscono il pregiudizio vengono ricondotti essenzialmente ad una personalità repressa, inibita, con forti pulsioni a scaricare all’esterno le proprie negatività. Ma se le basi del pregiudizio vengono individuate in meccanismi psicologici interni alla personalità dell’individuo, altri fattori, di natura più propriamente sociale, concorrono a determinare un tale comportamento, quali: l’educazione legata al processo di socializzazione primario e secondario, la competizione fra gruppi sociali, il conformismo acritico, i processi di discriminazione, le ideologie, i persuasori occulti filtrati dai mass media...

L’oggetto del pregiudizio, infatti, può essere rappresentato da un’ampia gamma di “differenze”, da quelle fisiche (il colore della pelle, il sesso, l’età, etc.) a quelle legate al sistema socio-culturale di appartenenza (differenze etniche, culturali, religiose, professionali, di status sociale...); al tempo stesso il fenomeno del pregiudizio può avere estensioni diverse: a livello internazionale (paesi ricchi e poveri, nord e sud), nazionale, locale (i cosiddetti “nazionalismi”, “campanilismi”...); inoltre interessa i singoli individui come i gruppi. In tutti questi casi l’oggetto della discriminazione sarà sempre l’“altro” in quanto portatore di “diversità” rispetto alla centralità del “*we-grup*”.

Stereotipo. Il meccanismo sociale di perpetuazione del pregiudizio è lo stereotipo. Quando incontriamo una persona “diversa” (per etnia, cultura, religione, etc.)

²⁰ ADORNO T.W., *La personalità autoritaria*, Milano, ed. Comunità, 1973.

viene spontaneo il richiamo all'immagine del "proto-tipo" individuato nel gruppo di appartenenza. Una volta che tale immagine viene automaticamente associata alla categoria di riferimento, si dà per scontato che tale persona possieda parte o gran parte delle caratteristiche tipiche del gruppo di appartenenza, portando distorsioni sulla percezione e valutazione della sua personalità.

Lo stereotipo quindi è uno schema astratto, costruito attraverso parole e immagini prese a prestito dal contesto socio-culturale, il quale a sua volta è in grado di produrre idee e credenze manifestate da ripetitività nel rapporto con gli altri. È l'immagine sintetica che media il rapporto con il reale. Noi percepiamo infatti solo quello che la nostra cultura ha già elaborato per noi. È proprio dello stereotipo semplificare la realtà sociale in quanto, essendo una forma di generalizzazione, tende a distinguere un gruppo sulla base di alcuni tratti caratteristici e a designare tutti gli individui che lo compongono attraverso questi elementi. Gli stereotipi inoltre non sono solo immagini ma anche credenze, le quali a loro volta si traducono o orientano le azioni. E, in quanto schemi prefabbricati e sempre fedeli a se stessi, operano attraverso meccanismi che fanno da filtro nell'integrare e/o escludere la realtà circostante.

Lo stereotipo, di conseguenza, fa parte della rappresentazione mentale di una realtà del tutto generalizzata, che si basa su un'organizzazione di conoscenze molto superficiali ed arbitrarie. Inoltre il costituirsi degli stereotipi rispetto a particolari fenomeni o soggetti sociali rientra in una dinamica sempre più frequente nella vita moderna, grazie soprattutto al ruolo dei mass-media, i quali appunto agiscono sia come istigatori che come riflettori della stereotipia sociale, dandone al tempo stesso convalida e diffusione. La stereotipia, infatti, trova il terreno fertile nel complesso delle caratteristiche molto accentuate e visibili, quali il colore della pelle, l'aspetto, il nome, il sesso, l'età, il modo di parlare, comportamenti tipici, riti e tradizioni... Tutti elementi che, una volta introdotti sui canali massmediali, trovano immediatamente un largo spazio di diffusione sulla "piazza" dell'immaginario collettivo.

Succede spesso che i processi comunicativi tra soggetti di diversa provenienza sociale, culturale, etnica sono pregiudizialmente orientati da stereotipi e preconcetti circolanti nel proprio gruppo di riferimento. Si finisce così per attribuire significato espressivo a tutti quegli atteggiamenti e comportamenti stereotipati che servono a definire meglio il proprio "auto-centrismo": "fa l'indiano", "fuma come un turco", "lavora come un negro"... Tali stereotipi in genere filtrano per via emotiva e proprio per questo influenzano i processi cognitivi più di quanto non si creda. Costituiscono infatti l'humus negativo contro ogni tipo di diversità su cui attecchisce e di cui si alimenta il razzismo latente/strisciante, pronto a dimostrare le proprie ragioni ogni qualvolta si verifica una combinazione favorevole.

H. Tajfel definisce il pregiudizio come un'immagine mentale con connotazioni affettive di segno negativo verso un gruppo esterno, e lo stereotipo come l'aspetto cognitivo di tale immagine²¹. In pratica, quando parliamo usiamo dei *concetti*, i

²¹ TAJFEL H., *Cognitive aspect of prejudice*, in "Journal Issue", n. 25, 1969, 79-97.

quali sono il prodotto di un'attività di *categorizzazione*. Questa operazione cognitiva descrive ciò che percepiamo non già nelle sue infinite e puntuali sfaccettature ma lo fa per *blocchi logici*, per categorie logiche che racchiudono un insieme il più omogeneo possibile di oggetti o eventi.

A questo riguardo G. Kaniza et al. hanno fatto osservare che

“è stato dimostrato che quando raggruppiamo in un'unica categoria persone o eventi sociali tendiamo ad accentuare la somiglianza dei membri della categoria stessa e che, viceversa, quando questi elementi appartengono a due categorizzazioni sociali diverse tendiamo ad accentuarne la differenza. Quando la sinergia fra queste due categorizzazioni è elevata, si ha il sostanzarsi di un giudizio stereotipico di segno negativo che investe il *diverso*. Per es., se la categoria *straniero* viene unita a quella di un soggetto che acriticamente valutiamo come *spregevole*, ecco che si assommano automaticamente due atteggiamenti dogmatici dalla cui unione si formano blocchi logici che inducono al rifiuto”²².

Quindi la categorizzazione sociale consiste in un'opera di smembramento e di semplificazione della realtà, messa in atto dal percepiente allo scopo di darle un ordine ed un'organizzazione in modo tale da renderla fruibile. Di rimando, *incontrare l'altro*, soprattutto quando questi è accentuatamente diverso da noi, significa accettare il rischio della “precarizzazione” delle nostre certezze e quello relativo al mutamento del nostro stesso modo di pensare e di essere. Ed è proprio questo che fa paura, inducendo ad erigere quelle barriere/steccati mentali che hanno proprio la funzione di agire in senso difensivo rispetto all'esigenza/evidenza di dover cambiare anzitutto se stessi.

Discriminazione. La discriminazione è solitamente associata ai processi di differenziazione. Di conseguenza la possiamo individuare particolarmente all'interno dei rapporti di diseguaglianza, ma con una prerogativa del tutto peculiare: si distingue dagli stessi per definire “spazialmente” il razzismo, di cui una delle manifestazioni conclamate è appunto l'“apartheid”.

A differenza della segregazione, la *discriminazione* accetta il gruppo razziale, ma fa in modo da inferiorizzarlo. Come tale si fa veicolo di rivendicazioni sociali, conflitti, fenomeni di mobilità ascendente o discendente. Da questo punto di vista la discriminazione può essere definita come il *confine che marca la distanza con la differenza*. Essa, infatti, opera esaltando qualsiasi tipo di differenza a livello individuale o riscontrabile all'interno di un determinato gruppo (etnico, sociale, razziale, etc.), conferendole un significato di esclusione.

Esiste perciò un circolo vizioso tra pregiudizio e discriminazione: se il pregiudizio è un'immagine” che l'individuo (o gruppo) si crea rispetto a se stesso (auto-stereotipo) e agli altri (etero-stereotipo), la discriminazione è il *comportamento pratico* attraverso cui si manifesta il pregiudizio. Quando una parte ha convenienza

²² KANIZA G. - LEGRENZI O. - SOMINO M., *Percezione, linguaggio, pensiero*, Bologna, Il Mulino, 1983, 348.



a stabilire una discriminazione nei confronti dell'altra, viene creata un'immagine di quest'altra che giustifica preventivamente il processo discriminatorio.

A questo proposito ancora P. Scilligo afferma che

“dagli stereotipi e dai pregiudizi possono derivare modi particolari di agire verso le persone e i gruppi. A tali modi di agire si può dare il nome di discriminazioni. I problemi insorgono quando gli stereotipi ed i pregiudizi si traducono in discriminazioni che non riflettono né le capacità e i meriti individuali, né i comportamenti di persone o gruppi specifici e sfociano in azioni che le persone non desiderano perché sono di natura prevalentemente negativa. In questo senso sono definite attività discriminatorie quelle che negano ai gruppi e alle persone la parità di trattamento che potrebbero desiderare; presi in questo senso gli stereotipi, i pregiudizi e le discriminazioni diventano strumenti d'incomprensione, di divisione e di conflitto”²³.

Di qualunque genere siano le differenze sociali o culturali implicite su cui in definitiva è basata la discriminazione, accade talora che queste coincidano con le differenze chiaramente visibili nell'aspetto fisico, per esempio nel colore della pelle, nel tipo di capelli, nei lineamenti.

“Queste differenze fisiche costituiscono un simbolo comodo e facilmente riconoscibile delle differenze sociali e culturali che, sebbene implicite, sono quelle che realmente contano. In tal modo la razza e non la cultura, le credenze o l'interesse economico viene a essere considerato come fattore discriminante”²⁴.

La “piramide razzista”. Dal quadro d'insieme legato alla formazione dei pregiudizi, degli stereotipi, delle discriminazioni è possibile far confluire il tutto su alcune dimensioni di fondo della personalità razzista:

- sussistono nell'individuo atteggiamenti/comportamenti negativi che possono essere definiti “emergenti” in quanto si manifestano, “vengono a galla” attraverso reazioni di rifiuto nei confronti dell’“altro” e della “diversità” visibilmente conclamate, talora “esplosive”;
- ed esistono invece anche altre forme di negatività che solitamente non vengono calate in forme manifeste di rifiuto dell’“altro” e che tuttavia permangono sedimentate “dentro” l'individuo, allo “stato sommerso/latente”, ma che tuttavia emergono puntualmente in superficie ogni qualvolta ci si confronta/scontra con l’“altro-portatore-di-diversità” (“premessi che non sono razzista...”).

Ciò induce a raffigurare il razzismo attraverso l'immagine di un sistema piramidale²⁵ suddiviso tra:

²³ SCILLIGO P., *L'incontro tra persone e gruppi: aperture e barriere*, in NANNI C. (a cura di), *Intolleranza, pregiudizio ed educazione alla solidarietà*. Atti del Convegno organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione, dell'Università Salesiana, Roma, 2-4 gennaio 1991, Roma, LAS, 1991, 106.

²⁴ BATTIE J., *Uomini diversi da noi*, Bari, Laterza, 1978, 375.

²⁵ La raffigurazione della piramide sulla base delle varie parti in cui è suddiviso il razzismo si trova a p. 37 del citato volume.



- una parte “*emergente*”, rappresentata dagli atteggiamenti/comportamenti “che-si-vedono”, solitamente legati a fenomeni di apartheid, intolleranza, aggressione, discriminazione, e che in genere rappresentano solo la punta dell’iceberg del fenomeno;
- e una parte “*sommersa*”, costituita da quegli atteggiamenti che invece si fa di tutto per mascherare e/o di cui non si ha talora una piena coscienza, ma che comunque stanno dentro di noi allo stato latente, camuffandosi sotto varie forme: quindi stereotipi, pregiudizi, conformismo, “*we-group*”, negazione dell’“altro” e della sua “diversità”.

Ma sono proprio queste forme di “razzismo-che-non-si-vede” che vanno temute più di tutte, in quanto rientrano tra quelle più comuni/diffuse tra la gente e al tempo stesso più tollerate dall’opinione pubblica, dal momento che vengono date per scontate nell’impatto con la diversità.

Ed effettivamente, più la personalità di un individuo è impostata sul rifiuto della diversità, sull’intolleranza, sull’incapacità di mettersi nei panni dell’“altro”, sulla caparbità a credere di possedere il monopolio della verità, rimanendo rigidamente ancorata ai propri pre-concetti/pre-giudizi, tanto più essa sarà portata a far emergere quel “razzismo sommerso”, subdolo, camuffato, le cui caratteristiche dominanti, sono:

- frequente ricorso alla *proiezione*: le caratteristiche del sé rifiutate (“io-negato”) vengono proiettate a loro volta all’esterno, verso l’“altro-diverso”; operazione che mentre per un verso evita di mettere in crisi la propria immagine, dall’altro compensa le sicurezze dell’io, evitando qualsiasi forma di introspezione e di autoanalisi;
- tendenza alla *repressione*: sempre al fine di salvaguardare l’immagine di sé, la parte del “sé” non accettata viene repressa, rimossa, così da evitare di confrontarsi con la propria coscienza critica;
- *conformismo*: in questo processo viene avvertito fortemente il bisogno di aderire ai valori e/o a pressioni provenienti dall’ideologia dominante del “*we-group*”;
- attitudine alla *discriminazione*: si caratterizza per manifestare una spiccata tendenza a leggere la realtà essenzialmente in chiave di dualismi/polarizzazioni estreme (buono/cattivo, giusto/sbagliato, bianco/nero, etc.).

A questo punto la cosa più difficile da accettare sta nel prendere “onestamente” atto che nessuno può considerarsi del tutto immune da tali pulsioni. In misura più o meno accentuata siamo un po’ tutti portati a proiettare, a discriminare, ad avere pregiudizi, a pensare per stereotipi, a scaricare sul “diverso” le proprie negatività, al momento in cui ci confrontiamo quotidianamente con la “diversità dell’altro”.



Provocazione

Prima o poi è necessario arrivare a riconoscere che ciascuno di noi è anche un “potenziale razzista”.





1.7. Meticciamiento/Ibridazione (...e dintorni)

I mezzi di comunicazione di massa, la diffusione del turismo nei paesi esotici e/o la ricerca di un “posto al sole”, la globalizzazione delle vendite di beni e prodotti provenienti da ogni direzione dell’“altrove”, unitamente ai processi migratori, hanno portato alla con-vivenza nello stesso “spazio-tempo” di comunità e mercati appartenenti a culture diverse e, contestualmente, all’uso/consumo di stili di vita, consuetudini, credenze, religioni, culture, arti, espressioni e rappresentazioni estetiche tra le più variegatae.

Questa dinamica di scambio e di interazione va interpretata come una situazione in cui fenomeni quali l’ibridazione e il meticciamiento non sono solo possibili, ma ormai inevitabili.

Per meglio comprendere il fenomeno si richiede di partire dalla nozione di “spazio transizionale”, ossia di uno spazio (non necessariamente fisico o geografico) che richiama alla metafora della “terra di nessuno”, al cui interno entrano dinamicamente in contatto individui appartenenti a più società e culture. Nonostante le diversità che li/le caratterizzano, è possibile che in tale spazio si attivino relazioni e processi di scambio, permettendo a valori differenziati di incontrarsi e, se del caso, di essere condivisi. Ciò che ne viene fuori è una specie di “mosaico culturale” formato non semplicemente dalla somma delle parti, quanto piuttosto da elementi di contaminazione che, intrecciandosi e ri-elaborandosi, danno vita ad uno scenario del tutto nuovo e originale. Tutto questo si può realizzare al momento in cui gli “occupanti” di questo spazio acquisiscono/fanno propri poco alla volta gli elementi di altre culture, al punto che non si riconoscono e/o non fanno più riferimento soltanto a una matrice culturale originaria²⁶.

A sua volta questo attraversamento dei confini e degli spazi comporta inevitabilmente anche la trasformazione stessa dell’identità. Scaturiscono da qui alcuni interrogativi di fondo.

Cosa accade quando i “confini” vengono oltrepassati e l’interazione tra gruppi etnici produce quelle identità ibride che non coincidono più con le appartenenze di origine?

“Quale” identità acquisire in tempo di meticciamiento?

La combinazione tra spazio transizionale ed identità meticcie/ibride/intrecciate immette nel tessuto societario il “trasmigrante”, una nuova figura con identità “diasporica” e con “cittadinanza transfrontaliera”, come la definisce M. Ambro-

²⁶ SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), ed. Del Cerro, 2008, 22.



sini²⁷. Una figura che per potersi realizzare ha bisogno di rinegoziare la propria identità: repertori culturali e pratiche sociali, sia della terra di origine che del paese di arrivo, vengono rielaborati per costruire nuove identità e stabilire sempre nuovi permeabili spazi di contaminazione. Da questo processo ne risultano identità culturali multi-stratificate, sincretiche, fluide, basate sull'“appropriazione selettiva” di ingredienti appartenenti a più culture, dando luogo appunto a “comunità transnazionali” e/o a “spazi transnazionali negoziati”. Tali comunità e spazi, secondo l'autore, si verificano in particolare quando per i migranti il paese di origine diviene una fonte di identità e quello di insediamento una fonte di diritti, provocando così una mescolanza complessa tra diritti e identità, cultura e politica, che vanno a costituire la cosiddetta “cittadinanza transfrontaliera”.

Ne consegue che ibrida/“intrecciata” rimane anche la stessa identità. È questo il motivo per cui oggi un'identità vissuta come “mono” è chiamata inevitabilmente a decostruirsi, in quanto nell'attuale cultura-mondo, caratterizzata da cambiamenti e trasformazioni derivanti da contatti e scambi su scala planetaria, si sta andando incontro a una nuova identità contaminata/ibrida/meticcina, cosmopolita, da “cittadini del mondo”.

F. Remotti²⁸ sostiene apertamente che non esiste un'identità come essenza originaria e monolitica. L'identità è sempre un costrutto culturale, un processo aperto all'incontro, allo scambio, alla contaminazione. Pertanto occorre quindi contestare la biologizzazione dell'identità (lo schema “noi-centrico”: noi/loro, noi contro loro) per passare a coltivare un pensiero plurale dell'identità; ossia si richiede di fare una rivoluzione antropologica passando dal paradigma culturale dell'identità al paradigma della differenza. Da questo meticciamiento culturale dovrebbe nascere, secondo l'autore, un “io nuovo”, una identità aperta, migrante, nomade, meticcina, frontaliere, non più riconducibile al feticismo delle radici e delle appartenenze. Una “identità migratoria”, dove l'appartenenza è di natura trasversale, così da permettere di acquistare una “mente nomade”, più libera, plurale. Solo i personaggi “metticiati” infatti sanno costruire i “ponti”, mettere in collegamento le diversità, tessere legami, ampliare gli orizzonti... e, come tali, fanno parte della categoria degli “uomini-a-dimensione-trasversale”.

Tutto questo richiama all'esigenza di prendere coscienza una volta per tutte che siamo ormai in tempi di ibridazione, in una condizione di contaminazione, in una forma meticcicante del pensiero e dell'agire. Di conseguenza si tratta di ripensare a un'altra appartenenza, più trasversale, meno legata a ciò che è statico (terra, origine, radici, etc.) e più dinamica ed eticamente portata a valorizzare la capacità di assimilarsi reciprocamente. Una identità che “si intreccia” come in un ricamo,

²⁷ AMBROSINI M., *Migrazioni e transnazionalismo: un'esperienza di globalizzazione dal basso*, in MALIZIA P. (a cura di), *Persona/e. La sociologia per la persona e le sfide della società multi-etnica e multiculturale: studi e ricerche*, Milano, Angeli, 2008, 183.

²⁸ REMOTTI F., *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996.



intesa quindi non più come radice unica ma come radice che si intreccia con altre radici.

Ibrido è tutto ciò che sa di “frontiera”, qualcosa che sta negli interstizi, negli “spazi transizionali”, che appartiene a diversi ambiti nello stesso tempo. Ne consegue che anche le culture stesse sono ibride, “arcipelagiche”, aperte alle infiltrazioni e alle contaminazioni. Il concetto di “società monoculturale” (una società=una cultura=una identità=uno stato/nazione) oggi viene ad essere più una costruzione politico-ideologica che una “realtà data”, si fonda sull’idea che esista e soprattutto sia necessaria una sola cultura, unificante e tendenzialmente omogenea che identifica una società.

Viceversa, le culture si sono da sempre meticciate, ossia sono sempre esistite in tutte le società processi di ibridazione. Non esistono culture che non si siano intrecciate, ogni cultura è l’esito di un amalgama ibrido dentro cui bene o male convivono le differenze. Ne consegue che nell’attuale momento storico anche la società post-moderna è ibrida: ciò che è passato coabita con ciò che è contemporaneo, la cultura globale con quella locale.

La difficile strada del meticcio sta nel fatto che richiede di accogliere le differenze dell’altro, i caratteri della sua cultura, poiché proprio il dialogo è in grado di trasformare, aprire spazi di scambio, creare comunicazione. Ma per poter dialogare occorre adottare un nuovo modo di pensare, “migrante”, dinamico, capace di uscire dal proprio guscio per andare ad intercettare il punto di vista dell’altro, per poi tornare in sé più arricchito. Quindi un pensiero antidogmatico, critico, dialogico, in grado di comprendere che la pluralità e la differenza sono un valore e una risorsa che permette di utilizzare le categorie del confronto, del rispetto, del dialogo e della cooperazione.

A sua volta il pluralismo culturale implica di abbandonare il “pensiero unico”, la pretesa di “verità” assolute. L’essere in cammino verso la “città cosmopolita” richiede capacità di apprendimento reciproco, di dialogo, di messa in comune delle risorse, e interpella tutte le culture, le tradizioni, le religioni nel conseguire questi traguardi. Per costruire una società pluralista occorre quindi conoscere e affrontare ciò che ci differenzia. Purtroppo ancora oggi le relazioni interculturali si basano su rapporti di forza tra maggioranza e minoranza, quindi asimmetrici, mentre il dialogo interculturale esige condizioni di parità, di simmetria: più una società diventa pluralista più emerge il problema etico e quindi la necessità di dialogo e di negoziazione su uno stesso piano di parità e di riconoscimento delle reciproche differenze.





Provocazione

“La civiltà umana è il risultato di infinite ibridazioni, scambi, sincretismi culturali, meticciamenti avvenuti nell’incontro di gruppi, lingue, connessioni di ogni genere, stratificati nel tempo dalle generazioni”²⁹.



²⁹ BERNARDI U., *La nuova insalatiera etica*, Milano, Angeli, 2000, 31.



1.8. Inclusione/Esclusione e...

...*cittadinanza*. La storia del modo in cui la possibilità di divenire membri in senso pieno di una data comunità (e, quindi, di diventare a tutti gli effetti dei “cittadini”) è stata data ad alcuni e negata ad altri, secondo E. Gargiulo³⁰ affonda le radici nel sistema capitalistico: un sistema caratterizzato dalla duplice esigenza (economica e al contempo ideologica) di mantenere limitato su scala mondiale il numero delle persone con cui suddividere la ricchezza prodotta, e di propagandare un messaggio universalistico per nascondere questa limitazione. La diffusione di tale messaggio è stata affidata alla retorica che ha avvolto la cittadinanza occultandone l’immagine negativa e, soprattutto, oscurando le molteplici traiettorie di “potere” ad essa sottese.

Nel XX secolo, osserva ancora l’autore, è cresciuto enormemente a livello internazionale il bisogno di controllare la mobilità delle persone; in particolare i flussi migratori sono divenuti oggetto, in maniera sempre più pressante, delle politiche degli Stati e delle istituzioni internazionali. La vicenda della cittadinanza si è tradotta così nella storia delle strategie attraverso le quali la mobilità delle persone, e in particolar modo dei lavoratori, è limitata e regolamentata. In questo senso il controllo della mobilità è diventato uno strumento fondamentale di inclusione e di esclusione al tempo stesso.

Ed è proprio la limitazione alla libertà di movimento dei “non-cittadini” ad evidenziare la caratteristica che contraddistingue la “cittadinanza sociale”, intesa come la generica condizione di chi è titolare di diritti sociali, frammentandola in diversi e specifici status (straniero, immigrato, rifugiato, clandestino), e rafforzando di conseguenza la dimensione esclusiva esercitata dal diritto alla cittadinanza. Coloro che godono di “diritti sociali” in quanto non-cittadini infatti non sono *ipso facto* cittadini in senso formale, il loro status formale è differente e molto più vulnerabile giuridicamente, rispetto a quello di “cittadino”. La “cittadinanza sociale” quindi è, per gli stranieri, una condizione strettamente dipendente dalle regole stabilite dal paese ospitante.

Per cui seppure la cittadinanza “in teoria” venga comunemente intesa quale modello di convivenza sociale fortemente inclusivo, rispettoso della libertà individuale, incentrata sulla partecipazione del cittadino alla vita politica, purtroppo presenta ancora oggi una dimensione prevalentemente di carattere esclusivo, in quanto concede dei diritti sociali ad alcune categorie di soggetti, negando per converso tali diritti ad altre categorie. Nel momento in cui è inevitabilmente connessa a un’appartenenza nazionale, intesa come la sola deputata a garantire i diritti umani, la cit-

³⁰ GARGIULO E., *L’inclusione esclusiva*, Milano, Angeli, 2008, 134 ss.

tadinanza è qualcosa che include ed esclude allo stesso tempo. Come tale è uno strumento ambiguo delle democrazie: attualmente viene interpretata più per escludere che per includere, per difendere più che per integrare, in quanto tende a preservare una purezza etnica fondata sulla continuità tra popolo, Stato e nazione.

Prospettata in questo senso, la storia della cittadinanza viene così a coincidere con quella delle modalità attraverso cui i gruppi dominanti, utilizzando strumentalmente il potere politico degli Stati, hanno esercitato la loro egemonia nei confronti dei gruppi sociali subordinati, tanto all'interno quanto all'esterno dei propri confini statali. Cosicché i diritti di cittadinanza, ideologicamente proclamati come universali, di fatto rimangono circoscritti a gruppi particolari di persone, fanno parte di un progetto egemonico. Di conseguenza ancora oggi la presenza di una pluralità di status a cui sono ancorati i "diritti sociali", ossia la frammentazione della "cittadinanza sociale", si configura di fatto come uno strumento di gestione del conflitto sociale, diventa la strategia privilegiata per garantire l'accumulazione e la concentrazione della ricchezza a favore delle categorie dominanti.

...costruzione dell'identità. Questo processo di discriminazione tra cittadini inclusi ed esclusi non può non avere una diretta ricaduta sul processo stesso di formazione dell'identità.

"La discriminazione più grande per l'identità, sostiene L. Ferrajoli, oggi è la discriminazione tra cittadini e non-cittadini [...] In forza di questa discriminazione la cittadinanza, che storicamente è stata un fattore di inclusione, un fattore di uguaglianza, oggi sta diventando l'ultimo fattore di identità che ha un ruolo di esclusione e di differenziazione: ci sono cittadinanze pregiate, cittadinanze che non contano nulla..."³¹.

Rovesciando i termini si può affermare che la ricerca dell'identità si basa essenzialmente sul principio del riconoscimento e dell'inclusione del "cittadino". A questo punto è lecito chiedersi:

Cosa succede quando la ricerca dell'identità avviene all'interno degli spazi transculturali, "transizionali"?

È il momento in cui si viene a creare quella nuova figura "transfrontaliera", prodotta dall'incontro-scontro-confronto tra "io-tu/noi-voi" e dove nessuno rimane più come prima. La caratteristica in questo caso sta proprio nel collocarsi in mezzo, "tra" i "diversi", e quindi di non essere riconducibile unicamente a un "io" o a un "tu", ma di fare da "ponte" tra differenti portatori di "differenza"³².

In questo, lo "spazio transizionale" si fa luogo in cui coesistono soggetti eterogenei che mettono in discussione le più profonde e radicate convinzioni, che scar-

³¹ FERRAJOLI L., *Universalismo dei diritti fondamentali e differenze culturali*, in SALERNO G.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti*, Macerata, EUM, 2008, 54-55.

³² SANTOS FERMINO A., *o.c.*, 22.

dinano certezze e costringono a ripensare, a ridefinire categorie consolidate, tra cui anche l'identità. In via del tutto normale, la difesa della propria identità porta istintivamente a marcare dei confini ben definiti dai codici fondamentali della cultura di appartenenza, ma al momento in cui si viene a creare questo spazio di intermediazione resta più facile scavalcare tali demarcazioni. Cosicché "il consolidato", tutto quanto può sembrare definito una volta per tutte, viene poco alla volta decostruito mediante continui confronti con "la diversità", con i valori, le concezioni, i diversi punti di vista apportati dall'alterità. È allora che ciò che poteva sembrare puro, pulito, trasparente si "intorbida", si contamina venendo a contatto con l'alterità. Tutti i processi identitari quindi sono processi dinamici, di costante negoziazione tra il "sé" e gli altri.

A. Sen dedica parti delle sue pubblicazioni alla dimostrazione del fatto che ogni individuo non è il prodotto di una sola identità, bensì la sintesi di identità plurime che lo proteggono dal pericolo di essere risucchiato e annullato in una di esse. Secondo l'autore³³, voler ridurre il soggetto entro il quadro di un paradigma identitario astratto e formale lo priva infatti della capacità di concorrere con spirito critico alla determinazione dei processi evolutivi dei propri elementi identitari. Chi invece continua a professare ideologie di esclusione fondate sulla contrapposizione tra un "io/noi" contro il "tu/voi", fomentando sentimenti di xenofobia e di razzismo, non accetta che l'evoluzione delle identità e la loro contaminazione per via dell'incidenza dei processi migratori costituisce a tutti gli effetti un processo inarrestabile. Viceversa lo spazio per l'incontro-scontro-confronto tra le "differenze" è determinante per la definizione del proprio "io", in quanto genera conseguenze imprevedibili sui processi identitari: il permanente contatto/confronto interculturale prodotto dalle nuove forme di convivenza tra "reciprocamente diversi" è causa di una inevitabile trasformazione delle identità verso qualcosa di nuovo e di "diverso", incidendo sulla percezione di sé che viene ad avere sia il cittadino autotono che il nuovo arrivato.

...diritti umani. La nostra cultura occidentale è ancora ampiamente "intossicata" da quella cultura greca che ha tacciato l'"altro", il diverso, lo straniero, come "barbaroi". Questa visione stereotipata è ancora oggi "pane quotidiano" di una cultura che in passato ha influenzato e continua ad influenzare comportamenti e atteggiamenti discriminatori, per di più ritenuti scontati e ampiamente legittimati dal buon senso comune.

L'alternativa allo *status quo* non è meno critica/peggiorativa: affinché possa essere accettato, il "diverso" deve essere "integrato" nella società, ossia deve cambiare, diventare "affidabile", accettare ruoli subalterni, snaturare la propria diversità fino a chiedergli di negare l'identità originaria. Il semplice fatto di essere un "diverso" porta inevitabilmente a collocarlo in una posizione di alterità problema-

³³ SEN A., *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2006, 188.

tica/negativa, che esclude un rapporto di reciprocità su un asse simmetrico. Lo stigma sociale che colpisce questa alterità lo esclude dall'accesso ai diritti e a relazioni sociali ampie, costringendolo a ritagliarsi degli "spazi" propri e/o ad entrare il più delle volte in una catena di impoverimenti, di invisibilità e di illegalità.

Viceversa il processo di inclusione dovrebbe avvenire sulla base dello slogan "nulla su di noi senza di noi"³⁴, ossia in condizione di parità rispetto agli altri membri della comunità, in termini di riconoscimento sociale e di partecipazione alle decisioni sulle regole sociali e sulle azioni da mettere in pratica per conseguire le pari opportunità. È così che ancora oggi purtroppo al diritto all'uguaglianza si contrappone una disuguaglianza di fatto.

A fronte di questa problematica vari autori si chiedono:

Come è possibile accomunare in un unico catalogo diritti umani uguali per esseri considerati "diversi?"

Per L. Bonanate³⁵ la risposta è scontata: il rischio dell'uguaglianza fa paura. Se lui (il "diverso") è uguale a me, significa che io sono uguale a lui. Ed è proprio questo che non torna, che fa paura, ossia l'essere risucchiato in una condizione che rischia di far diventare uguali a una "diversità" alla quale non si vuole assolutamente assomigliare. Eppure i "confini" non esistono in natura, continua l'autore, non hanno alcuna giustificazione, se non quella di essere il prodotto di evoluzioni storiche il più delle volte basate su conquiste belliche. Da ciò segue che nessun cittadino di nessun luogo può vantare un diritto di riservato dominio su ciò che gli è toccato per un puro caso, non appoggiato su alcun "diritto" (a scegliere, ad esempio, di nascere in Cina o in Africa, piuttosto che in Europa).

La sfera dell'appartenenza, sostiene ancora, introduce elementi di separazione con la cittadinanza. Essa implica un processo di inclusione (ingresso/ammissione in un certo ambiente), che conseguentemente produce separazione se non esclusione a danno di tutti coloro che non vengono inclusi. Il modello democratico al quale normalmente si fa riferimento è invece quello che, pur nel rispetto di ogni autonomia di pensiero, si impegna a procurare a ciascuno uguali opportunità/condizioni per poter partecipare all'elaborazione delle decisioni comuni.

La risposta democratica starà quindi nel costruire una base minima (una sorta di minimo comun denominatore) di diritti fondamentali o elementari, a partire dal diritto alla vita, alla salute, al cibo, all'istruzione, che nessun sistema giuridico può negare, in quanto diritti universali e, come tali, irrinunciabili. In un mondo caratte-

³⁴ GRIFFO G., *L'inclusione come strumento di tutela dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 177.

³⁵ BONANATE L., *Conclusioni. Il diritto alla cittadinanza democratica. Idee per un cosmopolitismo ragionevole*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 536-38.

rizzato da forte mobilità umana, circolare e inarrestabile, tali diritti sono destinati ad affermarsi grazie al puro e semplice “con-vivere” di razze, religioni, etnie, culture diverse presenti in uno stesso “spazio trans-culturale”.

Per G. Griffo³⁶ l’esclusione si basa su azioni quali il rifiuto della parità di condizione, la negazione dell’appartenenza attraverso trattamenti differenziati senza giustificazione, la cancellazione dell’altro come persona titolare di diritti umani; mentre l’inclusione al contrario è un processo faticoso, di crescita di consapevolezza, di recupero di dignità delle persone escluse, di presa in considerazione di nuovi bisogni, di riequilibrio dei poteri all’interno della società. Come tale, l’inclusione è un diritto/processo che interviene per riscrivere le regole della società che esclude, che colpisce le persone da più punti di vista: stigma sociale, impoverimento delle persone colpite, marchio di diversità negativa, rifiuto al dialogo. Di conseguenza l’autore suggerisce che all’interno del processo di inclusione un *ruolo particolare venga giocato da quelle stesse persone che vengono escluse*. Infatti, se il percorso di inclusione è un riconoscimento di nuovi diritti, valori e principi, esso non può essere ottenuto se non con il contributo delle stesse persone soggette a condizioni di esclusione.

Dal canto suo A. Papisca³⁷ prefigura la “città inclusiva” alla stregua della struttura di un albero, dove le “diverse” componenti sono parte di un “tutto”; di conseguenza i rami dell’albero, ossia le cittadinanze particolari, devono essere disciplinate nel rispetto dei contenuti della cittadinanza universale (le radici e il tronco dell’albero), affinché possano essere funzionali all’esercizio armonico dell’identità. La cittadinanza universale riassume e armonizza in tal modo le cittadinanze anagrafiche, e la città inclusiva diventa il luogo che favorisce/postula la cittadinanza plurale. Quindi è la “fenomenologia del plurale” che obbliga le istituzioni a ridefinirsi e ad aprire/sviluppare canali multipli di rappresentanza e di partecipazione democratica.

J. Habermas³⁸ ritiene che sia necessario anzitutto far chiarezza sul termine stesso di “inclusione”, precisando che non significa accaparramento assimilatorio ma piuttosto apertura tra coloro che si reputano reciprocamente estranei e che tali vogliono rimanere. Da qui l’invito a fare riferimento a un universalismo sensibile alle differenze.

Secondo G. Brunelli³⁹, le linee divisorie di appartenenza delle società plurali si sono profondamente frastagliate ed articolate, e questo pone agli studiosi delle sfide che richiedono percorsi ed itinerari nuovi, diversi da quelli che hanno portato

³⁶ GRIFFO G., *o.c.*, in MASCIA M., *o.c.*, 172.

³⁷ PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M., *o.c.*, 33.

³⁸ HABERMAS J., *L’inclusione dell’altro*, Milano, Feltrinelli, 2008.

³⁹ BRUNELLI G., *Identità culturale e diritti: una prospettiva di genere*, in SALERNO G.M. - RIMOLI F. (a cura di), *o.c.*, 121.

alla costruzione del diritto dello Stato-nazione, fondato sulla concezione di una cittadinanza basata essenzialmente sulla esclusione. Al tempo stesso fa presente che l'inclusione può diventare un rischio, se fondato sull'omologazione delle diversità identitarie presenti nelle società plurali. Secondo l'autore, la via della costruzione di un pluralismo inclusivo, di un costituzionalismo che si faccia dialogante, è ancora tutta da creare e da verificare.

Infine M. Santerini⁴⁰, ritiene che in un mondo ormai interdipendente in tutte le sue componenti, il processo di inclusione non sia solo ipotizzabile quanto piuttosto una scelta obbligata. Ciò significa educare alla cittadinanza come codice di vita "orizzontale", che ponga in primo luogo l'inclusione dell'altro dentro l'ordine della società. Operare inclusione significa perciò partire dal considerare i diritti di ogni essere umano.

Provocazione

L'inclusione diventa effettiva solo attraverso un diretto coinvolgimento/ partecipazione delle persone escluse e discriminate.

⁴⁰ SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001, 68-69.



1.9. Integrazione

Il tema dell'inclusione a sua volta diviene particolarmente emergente a fronte dell'intensificarsi della mobilità umana e della conseguente necessità di avviare processi di integrazione.

A questo termine vengono attribuiti significati e valori diversi, a seconda delle modalità di rappresentazione dei mutamenti culturali attraverso cui sono interpretate le trasformazioni delle società multiculturali. La multiculturalità investe infatti tutti gli spostamenti e i trasferimenti di persone e di gruppi che per motivi assai diversi decidono di trasferirsi in contesti culturali nuovi intessendo rapporti con essi. Di conseguenza cambia contestualmente anche il concetto stesso in base al quale viene prefigurata l'integrazione.

Né assimilazione né melting pot. In materia di integrazione dei soggetti in mobilità sono state attuate differenti strategie da parte dei paesi di arrivo. Quelle che in genere vengono maggiormente analizzate dalla letteratura vanno sotto il nome di:

- *melting pot*: modello nordamericano che considera il paese di arrivo un terreno abbandonato su cui il nuovo arrivato può sistemarsi con armi e bagagli, senza cambiare nulla delle proprie abitudini;
- *assimilazionista/integralista*: modello adottato soprattutto in Francia che, viceversa, considera il paese di accoglienza come una pagina già scritta, come una terra le cui leggi, valori, credenze, caratteristiche culturali sono già state fissate una volta per tutte e a cui gli immigranti non devono far altro che conformarsi;
- *collettivista*: modello anglosassone (Svezia, Olanda, Regno Unito) di "integrazione collettiva" che riconosce alle minoranze diritti *collettivi*, anzitutto il diritto all'espressione della propria cultura di origine nella sfera pubblica.

Tutte queste strategie mostrano al tempo stesso i loro limiti: il modello francese, pur avendo assicurato in passato l'integrazione a un certo numero di immigrati, continua ad esigere l'assimilazione alla cultura nazionale senza riuscire oggi a garantire l'inserimento sociale, l'uguaglianza e la tutela dei diritti universali. Negli altri due modelli l'accettazione incondizionata o la difesa delle differenze così come il riconoscimento dei diritti delle minoranze e la loro promozione tramite le cosiddette "azioni positive", in realtà favoriscono la radicalizzazione dei conflitti e accentuano la segregazione/marginalizzazione dei gruppi svantaggiati economicamente e socialmente.

Sono quindi diversi e contrastanti e talora confusi/camuffati sotto altri termini (acculturazione, assimilazione, etc.) i modi di intendere e di gestire il processo di integrazione. Nella società post-moderna, perciò, il tradizionale concetto di integrazione appare particolarmente "debole" e insufficiente di fronte alle emergenze sca-



turite dalla pluralità e dalla diversità delle componenti. Né l'assimilazione né la fusione possono essere considerate risposte efficaci al problema, né tanto meno la netta ghetizzazione/separazione tra i portatori di culture diverse, con conseguenze conflittuali nella convivenza. L'integrazione tra soggetti diversi e la coesione tra loro ancora oggi necessita quindi di strumenti adeguati, in grado di salvaguardare la peculiarità di ognuno, garantendo la convivenza collaborativa di tutti.

G. Favaro⁴¹ ha ricostruito il processo in base ai seguenti modelli:

1. integrazione *multiculturale*: assegna un forte spazio di protagonismo alle diverse comunità etniche al fine di riconoscere e valorizzare le differenze e i diversi apporti culturali;
2. integrazione *in-differente*: prevede un percorso di inclusione-assimilazione dei gruppi minoritari nella società dominante, collocando le differenze culturali nello spazio del privato-sociale ("piccole-patrie");
3. integrazione *inter-culturale*: le culture non vengono più considerate costrutti rigidi, saturi ma come il prodotto della metamorfosi dei processi di scambio e di contaminazione reciproca che si compie tra storie e culture differenti.

Questa terza via, sostiene l'autrice, oggi sembra quella meglio percorribile, in quanto procede su due binari: da un lato quello dell'inclusione e dell'estensione dei diritti e dei doveri a "tutti" i cittadini indistintamente (autoctoni e non) e, dall'altro quello del riconoscimento delle "pluralità". La sfida è quella di arrivare a superare la logica assimilatoria, e a tale scopo i luoghi di mediazione per eccellenza sono rappresentati dai sistemi educativo-formativi e dai programmi ad essi deputati. L'integrazione interculturale infatti rientra in un progetto e in un processo che deve essere intenzionalmente perseguito e sostenuto nelle sue diverse tappe e articolazioni.

Proposte/strategie per il cambiamento. Si richiede perciò che il concetto di integrazione venga arricchito di nuove connotazioni semantiche. Ossia si avverte il bisogno che l'integrazione sociale si connoti di un significato che esprima la capacità di ricomporre una frammentazione, in grado di far convivere culture differenti, senza che siano costrette a dissolversi nella cultura dominante e/o ad omologarsi ad essa a causa dei processi di assimilazione. La vastità e complessità del fenomeno, unitamente al carattere emergenziale, richiedono quindi risposte molteplici, interdisciplinari e multidimensionali. Anzitutto occorre specificare meglio cosa si intende con il termine "integrazione". A questo riguardo V. Cesareo, prima di dare avvio ad un'indagine sull' "integrazione" degli immigrati nei paesi di arrivo, ha avvertito il bisogno di ridefinire il concetto da adottare nel rilevamento partendo dai seguenti interrogativi:

⁴¹ FAVARO G., *Il ruolo dei Centri interculturali. Un patto per l'integrazione*, in "Rivista dell'Istruzione", n. 5, 2007, 27-31.



*In cosa consiste l'“integrazione, cosa si intende oggi con questo termine?
Qual è il quadro teorico di riferimento assunto nel concettualizzare l'integrazione?
Qual è il modello di integrazione realisticamente auspicabile?*

Successivamente l'autore e il suo gruppo di studio sono arrivati alla seguente definizione:

“L'integrazione:

- consiste in quel processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà storico sociale, tra individui e gruppi culturalmente e/o etnicamente differenti, fondato sul reciproco rispetto delle diversità etno-culturali, a condizione che queste non ledano i diritti umani fondamentali e non mettano a rischio le istituzioni democratiche;
- consiste sempre in un processo che necessita di tempo; essa è una meta che non si acquisisce una volta per tutte, ma che viene costantemente perseguita;
- si declina a livello economico, culturale, sociale e politico; proprio per questa sua natura multidimensionale, se si limita a un solo ambito, essa sarà necessariamente parziale;
- ciascuna di queste dimensioni dà vita a gradi diversi di integrazione. Pertanto può verificarsi, per esempio, un'elevata integrazione economica a fronte di una scarsa o nulla integrazione sociale o politica (oppure viceversa); le diverse dimensioni possono posizionarsi nel tempo in modo diacronico;
- in terzo luogo, infine, l'integrazione è bidirezionale in quanto essa non riguarda solo gli immigrati ma anche e congiuntamente i cittadini del Paese ricevente”⁴².

È stato pubblicato anche uno studio in base al quale si intende dimostrare che l'integrazione più che essere oggetto di insegnamento va praticata, e non solo nelle aule scolastiche ma in particolare nell'extrascolastico, ossia in quegli spazi pubblici (piazze, giardini, parchi, etc.) che permettono ad immigrati e autoctoni di aggregarsi per svolgere attività di comune interesse. È così che D. Zoletto⁴³ ha potuto dimostrare, attraverso un'apposita sperimentazione sui “campi da gioco”, che il giocare-insieme può essere un esercizio pratico di cittadinanza, può significare imparare nei fatti a diventare “cittadini-insieme”. In questo caso la sfida dell'autore è consistita nell'uscire dalle rigide aule accademiche per scendere in quegli spazi informali trasformati in campi da gioco, nel tentativo di dimostrare/prefigurare che il futuro di una società multiculturale, il modo in cui sarà capace di trasformarsi da multi-culturale in inter/trans-culturale dipende anche e in certi casi soprattutto da quei contesti che permettono alle culture di stare-insieme, di dialogare, di trasformarsi da “bocce” in “spugne” per costruire, sempre “insieme”, percorsi di cittadinanza.

Uno dei fattori che si interseca, fa da trait-d'union tra la cultura di appartenenza e il processo di integrazione è l'identità. In essa si concentrano tutte le pro-

⁴² CESAREO V., *Quale integrazione?*, in CESAREO V. - BLANGIARDO G., *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Italia*, Milano, Angeli, 2009, 23 (la suddivisione è nostra).

⁴³ ZOLETTO D., *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.



blematiche inerenti la persona e, per estensione, anche i gruppi e le comunità. Il percorso che porta alla costruzione dell'identità in qualità di "cittadini del mondo" passa inevitabilmente attraverso l'integrazione delle pluri-appartenenze, e non dalla loro sottrazione; ciò comporta di sottoporre a critica quegli elementi irrazionali che considerano fondante solo il legame etnico e territoriale-nazionale. Occorre perciò darsi da fare per educare questo "cittadino del mondo" a costruirsi un'identità capace di affrontare il pluralismo senza la paura dell'altro.

Un ulteriore supporto al processo di integrazione, che a sua volta va ad arricchire le categorie di identità e appartenenza, per A. Papisca viene dall'internazionalizzazione dei diritti umani e fa capo ai seguenti riferimenti:

- “- un parametro ontologico universale: l'identità dell'essere umano (human being, personne humaine) come membro della 'famiglia umana', il cui status di originario titolare dei diritti fondamentali è ora formalmente riconosciuto dal Diritto Internazionale dei diritti umani, che travalica le singole giurisdizioni nazionali;
 - un riferimento spaziale e funzionale a raggio regionale: l'identità dell' 'essere europeo', che integra le preesistenti identità anagrafiche, quindi l'appartenenza allo spazio europeo e, auspicabilmente, alla polis UE.
- Ambedue questi riferimenti mettono in stretta relazione la cittadinanza e le istituzioni di governance, coerentemente con la logica intrinseca di ogni serio progetto di educazione civica e politica”⁴⁴.

Una buona pratica per l'integrazione è stata sperimentata in alcune scuole del nord europa, basata sulle seguenti strategie⁴⁵:

- anzitutto poter disporre di docenti preparati nella gestione delle diversità culturali;
- non ricorrere a metodi pedagogici centrati unicamente sugli studenti, ma preparare anzitutto il docente;
- abbandonare l'approccio multiculturale per favorire processi di integrazione che prevedano di coinvolgere tutti e in egual misura negli stessi diritti/doveri;
- adeguamento dei servizi, adattandoli alle opportunità dell'offerta formativa complessiva;
- maggiori risorse alle scuole finalizzate ad assicurare forme appropriate di istruzione ai gruppi più svantaggiati;
- supporto al bilinguismo;
- valorizzazione di tutte le risorse della famiglia (coinvolgimento di genitori, fratelli, etc.) e della comunità di appartenenza.

⁴⁴ PAPISCA A., *o.c.*, in MASCIA M., *o.c.*, 27-28.

⁴⁵ CODA SPUETTA M., *Scuola e interculturalità. Una sfida strategica*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 148-149.



Provocazione

“Vivere oggi nella società complessa comporta di affrontare la tensione positiva e dinamica tra istanze dell’universalismo ed esigenze del particolarismo. La chiusura difensiva nella propria identità culturale o etnica rischia di limitare le risorse della persona e della società stessa se non si apprende lo scambio e il dialogo [...] questi obiettivi vanno ripensati all’interno di un progetto di educazione alla cittadinanza”⁴⁶.



⁴⁶ SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001, 73.





LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- AMBROSINI M., *Migrazioni e transnazionalismo: un'esperienza di globalizzazione dal basso*, in MALIZIA P. (a cura di), *Persona/e. La sociologia per la persona e le sfide della società multi-etnica e multiculturale: studi e ricerche*, Milano, Angeli, 2008, 183-208.
- BERNARDI U., *La nuova insalatiera etnica*, Milano, Angeli, 2000.
- BONANATE L., *Conclusioni. Il diritto alla cittadinanza democratica. Idee per un cosmopolitismo ragionevole*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesis, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 519-51.
- BONOMI A., *Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti della società che viene*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996.
- BRUNELLI G., *Identità culturale e diritti: una prospettiva di genere*, in SALERNO G.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti*, Macerata, EUM, 2008, 59-77.
- CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- CASTIGLIONE B., *La crisi del pensiero lineare*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999, 63-86.
- CESAREO V., *Quale integrazione?*, in CESAREO V. - BLANGIARDO G., *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Italia*, Milano, Angeli, 2009, 11-28.
- CODA SPUETTA M., *Scuola e interculturalità. Una sfida strategica*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 129-149.
- COLOMBO E., *Le società multiculturali*, Roma, Carocci, 2002.
- COLOMBO E. - DOMANESCHI L. - MARCHETTI C., *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Angeli, 2009.
- DAL LAGO A., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli-Interzone, 1999.
- DE VITA R., *Incertezza e identità*, Milano, Angeli, 1999.
- FABIETTI U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, NIS, 1999.
- FAVARO G., *Il ruolo dei Centri interculturali. Un patto per l'integrazione*, in "Rivista dell'Istruzione", n. 5, 2007, 27-31.
- FERRAJOLI L., *Universalismo dei diritti fondamentali e differenze culturali*, in SALERNO G.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti*, Macerata, EUM, 2008, 51-58.
- FUCECCHI A. - NANNI A., *Identità plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia*, Bologna, EMI, 2004.
- GADAMER H.G., *L'eredità dell'Europa*, Torino, Einaudi, 1991.
- GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001.
- GARGIULO E., *L'inclusione esclusiva*, Milano, Angeli, 2008.
- GRIFFO G., *L'inclusione come strumento di tutela dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 167-182.
- HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli, ed. 2008.
- LARSCH C., *L'io minimo*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- LOMBARDI M., *Migrazioni, sviluppo e co-sviluppo*, in Fondazione ISMU, *Quindicesimo Rapporto sulle migrazioni 2009*, Milano, Angeli, 2009, 275-283.
- MAALOUF A., *L'identità*, Milano, Bompiani, II ed., 2007.
- MALIZIA P. (a cura di), *Persona/e. La sociologia per la persona e le sfide della società multi-etnica e multiculturale: studi e ricerche*, Milano, Angeli, 2008.
- MARCHETTI R., *Democrazia globale. Principi, istituzioni e lotte per la nuova inclusione politica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- MORIN E., *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1994.





- NANNI A., *Introduzione. Ogni persona è cittadino. Dalla cittadinanza che discrimina alla cittadinanza che include*, in ACLI, *Cittadini in-compiuti. Quale polis globale per il XXI secolo*, materiali per l'approfondimento per il 42° Incontro Nazionale di Studi, Perugia 3-5 settembre 2009, Roma, ACLI, 2009, 3-5.
- PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 25-50.
- POCHETTINO S. - BERRUTI A., *Dizionario del cittadino del mondo*, Bologna, EMI, 2003.
- REMOTTI F., *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- RIZZA S., *Integrazione e politiche sociali*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 154-161.
- SABATINO G.M., *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 2008.
- SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001.
- SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), ed. Del Cerro, 2008.
- SEN A., *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- TOFFLER A., *Lo choc del futuro*, Milano, Sperling e Kupfer, 1988.
- WIEVIORKA M., *Lo spazio del razzismo*, Milano, Il Saggiatore, 1993.
- ZOLETTO D., *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.





2. DIRITTO ad AVERE/ESERCITARE DIRITTI-DOVERI

SCENARIO

I “fondamentali”. Esistono dei diritti inviolabili, universali, che accomunano l’umanità in quanto appartengono ad ogni uomo sulla terra, senza distinzione di razza, colore della pelle, sesso, lingua, religione, status sociale, origine nazionale?

L. Ferrajoli¹ ha cercato di rispondere a questo interrogativo andando ad individuare “quali” sono questi diritti fondamentali e chi sono i “titolari”.

a) *Quali sono.* Sono quei diritti soggettivi che spettano *universalmente* a tutti gli esseri umani in quanto persone, indipendentemente dalla cittadinanza e dalla capacità di agire: podestà negoziale, diritto di agire, autonomia, libertà contrattuale e giudiziale, di coscienza, di pensiero, di culto...; la caratteristica dell’universalità ne fa, di conseguenza, diritti inalienabili, che non si possono né vendere né comprare.

b) *Chi sono i titolari dei diritti fondamentali.* Quanto affermato sopra, continua l’autore, purtroppo non vale quando ci si imbatte con il modo vigente di considerare la cittadinanza. Il diritto alla cittadinanza infatti rompe l’“uguaglianza” tra persona e persona in quanto richiede che si faccia differenza tra chi è considerato straniero e chi “cittadino” sulla base dell’appartenenza ad un’altra classe di diritti: residenza, circolazione sul territorio nazionale, diritto al lavoro, alla sussistenza per chi non lo ha, diritto al voto, etc. La cittadinanza quindi è ciò che fa la differenza in materia di diritti politici, poiché non riconosce e/o non garantisce certi diritti umani, oppure certi diritti sociali (come scuola, sanità, previdenza, etc.); come tale, la cittadinanza diventa un fattore di esclusione e di discriminazione, in contrasto con la conclamata universalità dei diritti fondamentali. Il “trucco” sta nel fatto che tutti questi diritti gli Stati li attribuiscono solo a chi è considerato “cittadino” e non alla “persona”. La problematica irrisolta innesta di conseguenza un’ulteriore catena di interrogativi.

Quale rapporto si instaura tra il tradizionale status di cittadino, il variegato patrimonio identitario che connota la presente società cosmopolita, e l’eguale riconoscimento dei diritti indispensabili per il libero sviluppo della personalità di ogni individuo?

I diritti umani possono contribuire al passaggio dai monoculturalismi a quella di uguaglianza, condivisione, scambio, dialogo interculturale? E come?

¹ Cfr. FERRAJOLI L., *Cittadinanza e diritti fondamentali*, in ZOLO D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari Laterza, 1994, 288.



Una società che intende essere “civile”, in quanto solidamente connotata dalla pluriculturalità, richiede anzitutto la maturazione della coscienza di tutti i suoi membri nel riconoscere uguale diritto alle differenze di cui ciascuno di noi è portatore.

A questo riguardo si fa ancora interprete L. Ferrajoli ponendo la questione se l’uguaglianza sia una norma o solo un termine convenzionale, come può essere l’“universalismo”, in forza della quale si conviene che tutti siamo uguali, ma “senza garanzie”.

“Questo è il senso dell’uguaglianza: uguale valorizzazione delle differenze. Ed è questo altresì il senso dell’universalismo: i diritti fondamentali, a cominciare da quelli di libertà, sono anzitutto diritti alla propria differenza, sono diritti all’uguale valore e rispetto della propria identità, quale che essa sia [...] se assumiamo questo significato dell’universalismo, non solo non c’è opposizione tra universalismo e multiculturalismo, ma addirittura l’universalismo diventa una condizione e una garanzia del multiculturalismo: solo affermando l’uguale diritto di tutti alla propria identità si garantisce la convivenza pacifica tra differenti [...] Se l’uguaglianza è una norma, così come sono norme i diritti fondamentali, il vero grande e irrisolto problema è quello della loro ineffettività, è quello delle loro garanzie”².

Il “tallone di Achille” dei diritti umani universali. Al tempo stesso non mancano scetticismi e criticità nei confronti dell’affermazione di questi diritti umani fondamentali e universali. La critica più ricorrente, mossa in particolare dalle teorie sul relativismo culturale, è quella di essere frutto della sola cultura occidentale, di essere strumentalizzati al fine di omologare il mondo ad immagine e somiglianza dell’occidente attraverso una nuova forma di egemonia e/o di imperialismo culturale occidentale.

La sfida. Per Barel viene vista essenzialmente nelle norme/leggi che uno Stato moderno deve mettere in atto nel favorire uguali diritti a tutti, indistintamente.

“La laicizzazione dell’idea di Stato, sempre meno ‘Nazione’, e dello stesso vincolo di cittadinanza, sempre meno espressivo di un’effettiva omogeneità della cultura d’origine, fanno del multiculturalismo un modo di essere ‘naturale’ delle società statali, accentuato, ma non creato, dal fenomeno dell’immigrazione di massa. Un modo di essere che rende lo Stato, come garante dei diritti e delle libertà, garante anche del pluralismo e della convivenza delle differenti culture. Per questa via, lo Stato moderno è dunque chiamato a fissare le ragioni essenziali perché ciascuna di queste culture conviva pacificamente con le altre e sia compatibile con i principi ed i valori posti a fondamento dello Stato stesso nella sua unità [...] Di qui la necessità che lo Stato adotti norme che proteggano, garantiscano e promuovano la diversità culturale degli individui. In quest’ottica, il principio di eguaglianza si sostanzia nel diritto ad essere trattati in modo uguale salvaguardando, al contempo, le proprie diversità”³.

² FERRAJOLI L., *Universalismo dei diritti fondamentali e differenze culturali*, in SALERNO M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti*, Macerata, EUM, 2008, 53.

³ BAREL B., *Il contributo del diritto all’inserimento degli ingressi multietnici in particolare nel nostro Paese*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Roma, Associazione CIOFS-FP, 2008, 47-48.





La ricaduta sull'educazione. Siamo quindi di fronte ad una problematica che assume una dimensione fondamentale sul terreno dell'istruzione e della formazione, considerando che la formazione personale e professionale di ciascuno è garanzia di libertà effettiva. La visione dell'uomo come fonte e titolare di diritti costituisce perciò il "pedistallo etico" su cui costruire la nuova educazione alla cittadinanza.



2.1. Il “pedistallo etico” dei diritti umani universali

Sono trascorsi oltre 60 anni dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Oggi più che mai occorre una seria riflessione su uno dei più importanti principi morali dell'umanità rimasto tuttora irrisolto, quello del *riconoscimento* dei diritti umani “universali”.

Il percorso storico. A partire dal secondo dopoguerra sono stati messi in evidenza i limiti del modello di Stato-nazione, a favore di un modello alternativo che pone al centro dell'attenzione non più quest'ultimo ma piuttosto l'individuo in quanto “soggetto” primario di diritto. Tra il 1945 e il 1948 è andata sviluppandosi sempre più una spiccata sensibilità nei confronti dei diritti umani che ha progressivamente spostato l'accento, in ambito giuridico internazionale, dal diritto *statocentrico* ed internazionale alla norma *umanocentrica*, basata appunto sulla centralità dell'essere umano e del concetto di dignità universale. Il cammino intrapreso è sboccato poi nel cosiddetto *corpus* dei diritti umani, successivamente codificato nella Dichiarazione, approvata il 10 dicembre 1948. Essa è nata come risposta alle ben note e gravissime violazioni della dignità umana, verificatesi nei decenni precedenti, ed ha aperto la strada a numerosi altri documenti, trattati, convenzioni riguardanti i rifugiati, l'infanzia, l'apartheid, la tortura, etc., che costituiscono il nucleo essenziale di una visione basata sulla dignità della persona umana. L'idea di fondo che ha ispirato la Dichiarazione era che per costruire un mondo di pace e prosperità si dovessero considerare prioritarie le condizioni di vita dei singoli individui e che quindi tutte le persone del mondo avrebbero dovuto essere rispettate.

La Dichiarazione ha avuto il merito di essere il primo riconoscimento internazionale di carattere universale dei diritti e delle libertà fondamentali. Fonte di ispirazione e base di numerosi trattati sui diritti umani, negli anni successivi essa ha rappresentato il fondamento del diritto internazionale in materia di diritti umani. Già nel 1950 studiosi di varie discipline, scienziati di varia estrazione politica e geografica, uomini di differente credenza religiosa si sono incontrati a Parigi per affermare i seguenti principi⁴:

1. l'umanità è una e tutti gli uomini appartengono alla stessa specie dell'*homo sapiens*;
2. la razza non va confusa con la cultura;
3. i gruppi nazionali, religiosi, geografici, linguistici culturali non coincidono per forza con gruppi razziali;

⁴ Cfr. UNESCO, *Statement on race*, Paris, July 1950.

4. il patrimonio culturale di tali gruppi non presenta connessioni con il patrimonio genetico che li caratterizza;
5. il termine razza va sostituito con quello di “gruppo etnico”;
6. ogni essere umano è capace di apprendere come condividere la vita comune, di comprendere la natura del servizio reciproco e di rispettare i contratti sociali;
7. la cooperazione è la meta alla quale tende ogni uomo;
8. ogni uomo, poiché appartiene all’umanità, è una parte del tutto.

I trattati che hanno fatto seguito alla Dichiarazione hanno avuto come obiettivo quello di promuovere comunità umane basate sul rispetto, sulla cultura dei diritti umani, sulla supremazia della cooperazione. Al riguardo A. Papisca afferma:

“La civiltà giuridica di cui l’interculturalità ha bisogno è quella che fa coincidere lo status di persona con lo status di cittadino del mondo. La strada da far percorrere alla cultura dei diritti umani è dunque quella di costruire ponti tra le diversità, per poter realizzare insieme la civiltà del con-vivere. Di conseguenza il pluralismo culturale che caratterizza le moderne società esige che tutti i cittadini del mondo si preparino a questa prospettiva inevitabile e tutta ancora da costruire”⁵.

Allo status quo: aspetti contraddittori e di criticità. Cosa resta oggi dell’“universalità” dei diritti della Dichiarazione? Va considerata come un retaggio dell’imperialismo culturale occidentale?

Sono vari gli studiosi che sostengono che il limite di questi diritti sta nel constatare che il loro rispetto è ancora legato a un ordinamento giuridico di uno Stato-nazione, e non a un ordine cosmopolita in cui il “cittadino del mondo” verrà sempre difeso in quanto tale nei suoi diritti da istituzioni che oltrepassano lo Stato-nazione. Di conseguenza si può ritenere, secondo quanto fa osservare R. Papini⁶, che dal 1948 in poi il lungo percorso dei diritti umani attraverso i vari trattati è rimasto tuttora inattuato e per di più si è di fronte a palesi contraddizioni.

Tali diritti, infatti, ancora in questi anni sono al centro di un conflitto di interpretazioni che riguarda tanto la sfera teorica quanto quella della pratica politica. Sul primo versante continuano ad essere di attualità i problemi relativi al fondamento morale e biologico dei diritti umani e al processo storico che riguarda gli stessi convincimenti morali e le dinamiche politiche e giuridiche che hanno cercato nel frattempo di formalizzarli e renderli *diritto e dovere* comuni. Il tema dell’universalità vive così ancora oggi una sfida legata a pretese relativistiche sul terreno culturale e a rivendicazioni di sovranità da parte dei singoli Stati. Il dibattito cor-

⁵ PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 29.

⁶ PAPINI R., *Introduzione*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 58.



rente sembra rendere più agevole, sul terreno teorico, il punto di vista di un universalismo storicamente attento alle diversità, che tuttavia rischia d'indebolirsi di fronte all'incapacità concreta di allargare i diritti.

Di fronte a questo impasse R. Gallisot afferma che:

“...l'attuale conflitto sta tra chi fa ricorso ai diritti umani per la difesa del proprio status quo e chi vuole sottrarsi alla costrizione che identifica i diritti umani con la nazione”⁷.

Altri autori considerano questi diritti troppo estesi, troppo astratti, sempre più spesso in contraddizione con nuovi diritti. In particolare W. Sweet fa osservare:

“Nei paesi in via di sviluppo certi diritti (abitazione, sicurezza, salute...) sono al di sopra delle risorse disponibili, non sono applicabili a certe culture [...] il mondo di oggi non è più quello del 1948, è pluralista, internazionalizzato ma nello stesso tempo chiuso nei confini nazionali e sub-nazionali. Vivere moralmente in questo mondo richiede il riconoscimento esplicito delle diverse culture e tradizioni [...] diventa sempre più necessario rispettare le culture e le tradizioni diverse, così come i loro valori dominanti”⁸.

Gli Organismi “escludenti” e l’utopia di una rappresentanza planetaria. L’utopia nasce da una sfida che a sua volta fa capo al seguente interrogativo:

È possibile oggi fare in modo che tutti gli abitanti del pianeta, indipendentemente dal loro stato, etnia, cultura e religione, si sentano effettivamente rappresentati?

D. Archibugi ha cercato di dare a modo suo una risposta alla problematica inquadrandola nella seguente prospettiva:

“Ogni anno a settembre si riunisce a New York l’Assemblea Generale delle Nazioni Unite. È una tribuna importante in cui i capi di governo di 192 Stati espongono le loro visioni sulla politica mondiale. Ma non necessariamente i cittadini si sentono rappresentati dalla posizione del proprio governo [...] non è detto che la popolazione abbia le stesse intenzioni dei loro governi sui grandi problemi dell’umanità, quali la questione ambientale, le emergenze umanitarie o l’aiuto allo sviluppo [...] In materia economica le decisioni più importanti sono prese nei vertici del G7 o del G8. 184 o 185 Paesi ne sono esclusi e, con loro, più di cinque miliardi di abitanti della terra [...] Inoltre i vari G7, G8, G20, G-extra-large o G-extra-small non hanno uno statuto né sono tenuti a rispettare la pubblicità degli atti e molte delle decisioni prese sono imperscrutabili per i comuni mortali. Ogni anno si riunisce a Davos l’esclusivo World Economic Forum. È un club dove i rappresentanti delle grandi imprese, alcuni membri dei governi e varie altre celebrità dibattono dei problemi del pianeta. Ma le celebrità sono poche, gli abitanti del pianeta sono molti. E se non sei una celebrità, Davos ti ignora. Non occorre essere una star per partecipare al World Social Forum sorto a Porto Alegre. Il World Social Forum mira ad essere uno ‘spazio aperto, plurale, diverso, non governativo e non partigiano’ [...] ma la sua legittimità è limitata e non si è mai certi chi rappresentino le decine di migliaia di parteci-

⁷ GALLISOT R., in GALLISOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L’imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 108.

⁸ SWEET W., *I diritti umani nell’etica, nel diritto e nella politica*, in BONANATE L. - PAPINI R., o.c., 94.



panti che animano le loro discussioni. Se si è un semplice cittadino, insomma, non si ha alcuna possibilità di far esporre i propri problemi, e ancor meno di esprimere le proprie opinioni. È un problema rilevante per la politica mondiale, perché l'esclusione genera risentimenti [...] Alcuni visionari hanno suggerito di formare una Assemblea Parlamentare Mondiale, una istituzione complementare all'Assemblea degli Stati dell'ONU che possa consentire a tutti di esprimersi tramite i propri rappresentanti. Non c'è da attendersi che tale Assemblea possa avere a sua disposizione molti poteri. Dovrebbe avere una funzione consultiva, concentrandosi sui problemi comuni dell'umanità. In un'epoca in cui la democrazia è universalmente lodata come unico metodo legittimo di governo, sembra strano che non ci sia ancora stata la volontà di realizzarla anche al livello che riguarda tutti, quello del pianeta. Ma dare ai cittadini del mondo uno strumento, anche se puramente simbolico, potrebbe avere effetti imprevedibili. Potrebbe far vedere che quanto scritto nell'Agenda dei vertici di New York, Davos o Londra sono assai diversi da quelli percepiti dai cittadini ed è probabilmente proprio per questo che le élites al potere bollano l'idea stessa come una chimera”⁹.

Provocazione

“Il nostro è il tempo della contraddizione: se attraverso Organismi sovranazionali (Nazioni Unite, Unione Europea...) gli Stati si associano per ribadire la proclamazione dei diritti dell'uomo, al tempo stesso questo è un modo per riaffermare la loro sovranità, per difendere lo status quo...arrivando perfino a creare 'leghe' per i diritti dell'uomo; vengono strumentalizzati al punto che sulla loro legittimità viene giocata la stessa egemonia del potere”¹⁰.

⁹ ARCHIBUGI D., *Diventare cittadini del mondo per combattere l'esclusione*, in “*Un Mondo Possibile*”, n. 21, Giugno 2009, 40-41. Articolo che presenta la pubblicazione dell'autore: *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolita*, Milano, Il Saggiatore, 2009.

¹⁰ GALLISOT R., o.c., in GALLISOT R. - KILANI M. - RIVERA A., o.c., 108.

2.2. Diritto “*ad omnes includendos*”

Le ragioni del ripensamento. Lo scenario di una società fortemente connotata da fenomeni di pluralità e di multiculturalità pone in discussione uno dei principi di fondo dello Stato attuale, al momento in cui si costituisce in quanto nazione sulla base di essere un insieme di cittadini che condividono la stessa identità culturale. In realtà vari autori oggi ritengono che ciò che deve caratterizzare uno Stato post-moderno è il passaggio da un sistema sociale duale, basato sugli aventi o no dei diritti (inclusione/esclusione), ad uno fondato sul riconoscimento dei diritti a tutti, venendo così a costituire la condizione per una interpretazione autentica di cittadinanza. Il diritto di cittadinanza, infatti, è la risposta più adeguata per la costruzione di uno Stato post-moderno, poiché centrata sulla priorità del riconoscimento di ogni individuo in quanto “persona”, prima e più ancora che degli stessi interventi che possono essere promossi in favore del cittadino.

Nello Stato post-moderno, quindi, le politiche sociali devono creare non solo le condizioni per un esercizio universalistico dei diritti di cittadinanza, ma anche promuovere la crescita in tutti i soggetti della consapevolezza di essere titolari di tutti i diritti, civili, politici e sociali. Di conseguenza compito delle politiche sociali non è solo quello di proclamare i diritti, quanto soprattutto di affermarne la esigibilità al fine di renderli concretamente fruibili, così da attivare il protagonismo di tutti i soggetti, rendendoli responsabili del bene di tutti i cittadini, nella convinzione di essere ciascuno una risorsa per l'altro. Una cittadinanza così intesa è la condizione fondamentale di *inclusione di “tutti” i soggetti che vivono all'interno di una comunità*, a prescindere e nel rispetto delle differenze.

Partendo da questi presupposti, S. Rodotà afferma che la cittadinanza intesa come “*l'insieme delle condizioni necessarie perché la persona possa attingere la pienezza dei diritti fondamentali, può essere rivendicata anche oltre e contro la tradizionale logica della cittadinanza nazionale*”¹¹. Ciò induce a considerare che i confini tra diritti e politica non possono essere segnati una volta per sempre, ma sono soggetti a continue rivisitazioni ed attraversamenti, che rendono necessaria una ridefinizione permanente della nozione stessa di cittadinanza in rapporto allo stato di avanzamento del concetto di democrazia.

Al riguardo A. Papisca torna nuovamente all'attacco ribadendo con fermezza che

“la cittadinanza deve essere ridefinita con riferimento diretto al paradigma giuridico universale dei diritti umani, in modo che chi abita su un territorio ne sia anche cittadino indipendentemente dalla nazionalità di origine. La forma stato, nell'era dell'interdipen-

¹¹ RODOTÀ S., *La cittadinanza*, in BAICR, *Sistema cultura. Educare alla cittadinanza. Prospettive italiane ed europee*, Roma, Biblink, 2003, 50.



denza e dei diritti umani, deve essere ridefinita in base alle esigenze di multinazionalità e multiculturalità”¹².

Ma c'è anche chi, come K. Eder, rimane invece piuttosto scettico quando si tratta di estendere a tutti il diritto di cittadinanza, in quanto di difficile realizzazione, dal momento che

“l'estensione totale dei diritti politici di cittadinanza comporterebbe la messa in questione dell'identità nazionale. Se tutti sono cittadini, cosa diventa la cittadinanza? Poiché la cittadinanza si configura come strettamente legata ad una riserva di diritti, una tale trasformazione dei diritti umani in diritti culturali di cittadinanza si presenta pertanto come una porta sfondata per una nuova fondazione morale della cittadinanza [...] si rinuncerebbe all'identità nazionale a favore di una nuova forma di identità collettiva”¹³.

Nell'Unione Europea la necessità di promuovere una cittadinanza attiva ed il rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia, nonché di rafforzare la lotta contro ogni forma di esclusione, hanno spinto il Parlamento ed il Consiglio europeo ad adottare un'azione comunitaria strutturata, in grado di rispondere al paradigma del *lifelong learning*. Tra gli obiettivi specifici del programma vanno sottolineati quello di rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente alla coesione sociale, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale fondato sulla parità tra le diverse culture¹⁴.

Alla luce di questo provvedimento ne consegue che se si vuole una società in cui non ci siano più cittadini di “serie b”, è necessario che una nuova cittadinanza venga ripensata in chiave interculturale, liberandola dal suo anacronistico localismo ed etnocentrismo statocentrico. Solo una cittadinanza interculturale può essere infatti pienamente democratica. Finché la cittadinanza continuerà a rappresentare uno spartiacque tra chi è *in* e chi è *out*, o una patente di accesso ai diritti, non si potrà parlare di pari opportunità nel rispetto dei diritti umani.

La leva del cambio. Ancora A. Papisca non si sottrae alla sfida della ricerca di un cambiamento, indicando che esso va individuato nel riconoscimento giuridico internazionale dei diritti umani, in quanto consente di ricostruire la cittadinanza a partire non dalle istituzioni statali ma dal suo titolare originario, l'essere umano. In altre parole, la cittadinanza non come *status* elargito dallo Stato, ma piuttosto come patrimonio immanente all'essere umano, uguale per tutti, poiché tutti egualmente membri della famiglia umana.

“L'internazionalizzazione dei diritti umani e il processo di integrazione europea offrono numerose opportunità strategiche per ridefinire il concetto di cittadinanza e aprire nuovi

¹² PAPISCA A., *Democrazia e diritti umani nell'era dell'interdipendenza planetaria*, in “Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli”, 3 (1991), 27.

¹³ EDER K., *Verso una nuova base della cittadinanza*, in “Religioni e società”, 13 (1992), 22.

¹⁴ Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio n. 1720/2006/CE, pubblicato in G.U.C.E. L 327/50 del 24 novembre 2006.



percorsi per la sua pratica. Il primo fornisce il paradigma giuridico-assiologico per una fondazione autenticamente umanocentrica, il secondo lo spazio reale per esercitare la (nuova) cittadinanza, ed entrambi offrono eccellenti opportunità per sviluppare un processo educativo nel segno della legalità e delle responsabilità condivise¹⁵.

Ne consegue che è destinato a cambiare il concetto stesso di cittadinanza:

“Il tradizionale concetto di cittadinanza, caratterizzato dall’orizzonte dello Stato-nazione, è oggi messo in discussione non solo per motivi etici ma anche perché sono in atto processi di ampia portata e di cambiamento strutturale, trasversali alle diverse realtà nazionali [...] Siamo infatti convinti che la nuova cittadinanza è forgiata su questo statuto ed è quindi fundamentalmente universale, in una logica ‘ad omnes includendos’, quindi articolata al plurale, nel senso che la dimensione universale non cancella le cittadinanze particolari ma apre invece all’esperienza di una identità più riccamente articolata... [ne consegue che] il tema del dialogo interculturale, collocato nel suo naturale contesto globale e transnazionale, è dunque strettamente interconnesso con quello della cittadinanza¹⁶.”

Una società civile quindi si può definire veramente tale solo quando avrà eliminato i principi di esclusione sia al proprio interno che all’esterno. Su questo si trova pienamente d’accordo anche M. Santerini quando sostiene che

“la nuova cittadinanza ampliata, assunte tutte le identità collettive, dovrebbe considerare i diritti particolari non solo degli individui, ma dei gruppi [...] l’elemento culturalmente diverso diviene il fondamento di una nuova identità collettiva delle società moderne. L’elaborazione di un tale progetto da parte dei paesi occidentali appare sempre più indispensabile a chi lo considera una risposta alla crisi dello Stato-nazione e della cittadinanza attuale di fronte all’irruzione dei problemi etnici¹⁷.”

Un ulteriore fattore, in grado di favorire l’inclusione sociale è dato, secondo S. Rizza, dalla sua capacità interna di creare le condizioni e di attivare adeguati strumenti. A questo scopo occorre prima di tutto che i membri di questa società siano accomunati dall’obiettivo di perseguire il bene comune, ossia essere una società solidale, dove la solidarietà rappresenta la “trama” del tessuto sociale. In tale contesto viene a saldarsi sinergicamente anche la cittadinanza.

“La capacità progettuale ha bisogno di elaborare immagini del futuro dando corpo alle decisioni del presente che siano orientate alla realizzazione di possibili/desiderabili scenari futuri. Come tale, è uno strumento metodologico di previsione. Dal canto suo, la previsione di una società multiculturale coesa si basa sulle attuali tendenze ad operare e perfezionare i valori portanti (inclusione, uguali diritti, cittadinanza, etc.) nel tentativo di ipotizzare/prevedere/disegnare la società che si vuole nel futuro, nel tentativo di individuarne fin da ora i punti di forza e di debolezza. Tuttavia la semplice descrizione della società del futuro non basta, occorre operare concretamente scelte politiche strategiche da coniugare con le risorse disponibili da destinare al progetto. Lo scenario di una società civile solidamente connotata dalla multiculturalità necessita in primo luogo della matura-

¹⁵ PAPISCA A., *o.c.*, in MASCIA M., *o.c.*, 27.

¹⁶ *Ibidem*, 25.

¹⁷ SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, 239.

zione della coscienza di tutti i suoi membri ad assumersi le proprie responsabilità e, congiuntamente, di strategie mirate alla formazione di reti sociali basate su prassi solidaristiche (collaborazione tra istituzioni, scuole, servizi, agenzie educative, etc.). A complemento, una tale metodologia d'intervento richiede poi che le attività promosse a tal fine vengano costantemente monitorate e verificate¹⁸.

Tutto questo richiama ancora alla metafora dell'albero prefigurata da A. Papisca¹⁹, dove le radici e il tronco sono lo status giuridico che coincide con la cittadinanza universale della persona, mentre i rami sono le cittadinanze nazionali e/o sub-nazionali. Come tale, la cittadinanza è una categoria giuridica e concettuale "plurale" e perciò da considerare come un concetto evolutivo, trasversale/trans-nazionale.

Provocazione

“Lo stato giuridico ordinario delle persone non è quello di cittadini di un dato Stato, ma di membri della stessa famiglia umana. Per questo occorre liberare il concetto di cittadinanza dall'appartenenza nazionale e ripensarla su una base di appartenenza umana, cioè sullo statuto della persona. Una società di questo tipo implica la ridefinizione dello status del cittadino in senso cosmopolita, privilegiando la sua appartenenza alla comunità del genere umano, anziché a una particolare nazione o stato”²⁰.

¹⁸ RIZZA S., *Integrazione e politiche sociali*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 160.

¹⁹ PAPISCA A., *o.c.*, in MASCIA M., *o.c.*, 33.

²⁰ *Ibidem*, 26.



2.3. Diritto ad essere riconosciuti “persona”

L'attenzione alla conquista dei diritti umani universali ha una ricaduta diretta anche sul concetto di “persona”. A sua volta una nuova concezione di “persona” comporta di arrivare ad elaborare una *nuova cultura educativa* la cui impostazione di fondo non potrà essere che *neo-umanistica*, individuata nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. Tale innovazione non può essere perseguita se non mediante procedure democratiche e partecipative: essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del primato dell'uomo a fronte delle inadeguatezze dovute al gigantismo degli apparati burocratico-amministrativi.

Un primo passo in questa direzione può consistere nel facilitare alla persona il compito di situarsi in un orizzonte di senso in modo da poter soddisfare le domande che insorgono sul dono dell'esistenza e sulla natura dialogica e relazionale dell'essere umano.

Tutto questo comporta la rivendicazione di una serie di diritti “*ad personam*”, quali...

...il diritto a vivere una “vita dignitosa”. Il concetto di “dignità umana”, che prevede che ciascun individuo sia dotato di diritti inviolabili e inalienabili, ha dato il via a una nuova era nel diritto internazionale. La sicurezza umana, la diversità culturale, l'inclusione sociale sono tutte condizioni determinanti ai fini di un reale rispetto della persona. Siamo differenti l'uno dall'altro, ognuno di noi è unico, ma abbiamo tutti diritto alla pari dignità e ad avere pari diritti.

Con la Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948, la “*ratio costituzionale*” del diritto è stata promulgata a livello mondiale, superando i confini della sovranità Stato-nazione. Per la prima volta, nella storia dell'umanità, la persona umana è stata riconosciuta come *soggetto*, e non più come mero oggetto di Diritto internazionale. Già nel Preambolo si proclama che “*il riconoscimento della dignità di tutti i membri della famiglia umana, e dei loro diritti uguali e inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo*”. Inoltre l'art. 1 dichiara: “*Tutti gli esseri umani nascono liberi ed uguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza*”. E all'art. 29 si fa osservare che il rispetto dei diritti è indissociabile dall'etica del dovere e dell'assunzione di responsabilità: “*Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità, nella quale soltanto è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità*”.

A loro volta le Nazioni Unite, nel proclamare il *Decennio per l'Educazione ai Diritti Umani (1993-2004)*, che aveva l'obiettivo di creare “*potenti stimoli capaci*





di motivare ogni persona all'apprendimento, alla crescita, alla creatività, alla vita", hanno pensato ad un insegnamento dei diritti dell'uomo che fosse punto di riferimento forte su cui costruire un'etica collettiva e soggettiva, ed un'identità individuale e di gruppo "facilmente moltiplicabile".

A fronte di questi interventi A. Papisca²¹ fa osservare che essendo il Diritto internazionale il "traghettatore" che porta l'etica umana universale nell'area della politica e dell'economia, esso costituisce anche il nucleo fondamentale di ogni genuina strategia educativa, ossia è uno strumento particolarmente utile a scopi pedagogici, poiché consente di fare riferimento a valori che, per il fatto stesso di essere inclusi nelle norme giuridiche internazionali, non possono che essere assunti come obiettivi educativi. Questo dilatato spazio offerto dal Diritto internazionale coincide con lo spazio vitale di tutti i membri della famiglia umana. Di conseguenza l'autore sostiene che lo *status* giuridico di "persona umana" non emana dal potere anagrafico dello Stato (tale *status* di cittadinanza in questo caso non è "elargito" ma semplicemente "riconosciuto"), appunto perché nell'ordinamento internazionale il suo titolare è "*soggetto originario di diritti fondamentali*", prima di essere cittadino di questo o quello Stato. In altre parole, tutti gli esseri umani sono *naturaliter* cittadini del pianeta terra. In questo senso la cittadinanza universale è "primaria", mentre le cittadinanze anagrafiche (nazionali, europee...) vanno ritenute "secondarie".



...il diritto ad essere "diverso". Il diritto alla "dignità umana" costituisce a sua volta la base su cui si fonda il rispetto per la diversità di ciascuno: la dignità dell'altro comporta il rispetto dei diritti fondamentali di ciascuno. Attenzione, però: *il riflesso speculare del diritto è il dovere. Il mio diritto è il dovere degli altri. Il diritto degli altri è mio dovere rispettarlo.* In questo la persona va sempre considerata come un fine, mai come un mezzo. Siamo uguali, abbiamo tutti diritto allo stesso rispetto, ma abbiamo tutti anche il dovere di rispettare la dignità dell'altro.

Tutto questo innesca al tempo stesso alcuni interrogativi su certi aspetti contraddittori che possono emergere da una mal interpretazione del rapporto uguaglianza-diversità.

Come conciliare la contraddizione tra l'affermazione che siamo tutti uguali con quella che siamo tutti diversi e abbiamo diritto alla nostra identità, ossia a conservare la diversità?

"Quali" diritti riconoscere allo "straniero" (inteso come "alterità"): quelli afferenti alla sua identità specifica e differente, o negargli la sua differenza per riconoscergli diritti di uguaglianza, secondo la concezione universalistica dei diritti umani?

²¹ PAPISCA A., o.c., in MASCIA M., o.c., 27 ss.





Una prima risposta a tale interrogativo può venire dal mutato rapporto tra identità e alterità. I diritti nascono a tutela della dignità e dell'identità umana, ma i confini tra l'Io e l'Altro si fanno oggi via via più impalpabili, mentre l'identità stessa si definisce sempre più in quanto processo necessariamente dialogico/negoziabile.

In merito alla problematica si fa ancora intermediario A. Papisca, il quale si auspica che la speranza utopica sia che

“i diritti umani, lungi dall'essere la religione del Duemila, possano invece sempre più diventare uno strumento di comunicazione efficace tipico delle società complesse e che, indipendentemente dal fatto di essere una 'invenzione' occidentale possano, in definitiva, tutelare una definizione dell'identità umana processuale e dialogica e non trasformarsi in un mezzo per erigere ulteriori barriere tra gli uomini. Il riconoscimento delle differenze è sicuramente una conquista del nostro tempo che va preservata e sostenuta [...] al fine di promuovere una concezione dinamica e dialogica del rapporto tra identità ed alterità”²².

In sintesi, il compito che allo stato attuale rimane da dibattere e da ridefinire riguarda dunque la necessità di approfondire il rapporto tra l'universalità dei diritti umani, fondati sul riconoscimento di una preliminare unità del genere umano, e la particolarità delle esperienze culturali che, strutturandosi in un pluralismo di forme e di contenuti, chiamano in causa l'“identità” stessa di “persona”.

...il diritto ad avere una “bussola” identitaria per orientarsi nelle relazioni con l'“altro”. Il crollo delle certezze, denunciato già a suo tempo attraverso le opere di noti autori quali E. Morin (“*Il futuro si chiama incertezza*”)²³ e da P.L. Berger (“*Il pluralismo indebolisce tutte le certezze*”)²⁴, richiama all'urgenza di individuare e poi mettere in atto strategie per conciliare l'identità con le differenze culturali.

A questo riguardo R. De Vita²⁵ sostiene che il dialogo tra “diversi”, il reciproco rispetto e la ricerca di una identità non possono essere garantiti e soddisfatti unicamente da un sistema di diritti comuni e neppure dai “diritti umani”, e tuttavia essi costituiscono la condizione minima, necessaria per iniziare la relazione sociale e il reciproco riconoscimento. In una realtà pluralista, i diritti non sono più solo una “protezione” dell'individuo nei confronti di un potere esterno, ma afferiscono alla piena realizzazione della sua identità in quanto contribuiscono a definire l'“io” definendo le relazioni con l'“altro”. L'uomo aspira ad essere accettato incondizionatamente dall'altro per quello che è, ed in questo avere dei diritti significa che ci sono aspetti dell'essere umano che vanno rispettati. Nel pluralismo e nella conseguente situazione di incertezza che ne deriva, il diritto viene così ad assumere una funzione etica nel fatto stesso di orientare alle relazioni con l'alterità.

²² PAPISCA A., *Diritti umani, il paradigma universale*, in DE FINIS G. - SCARTEZZINI R. (a cura di), *Universalità e differenza*, Milano, Angeli, 1996, 80.

²³ MORIN E., *Il mondo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1988.

²⁴ BERGER P.L., *Una gloria remota*, Bologna, Il Mulino, 1994.

²⁵ DE VITA R., *Incertezza e identità*, Milano, Angeli, 1999, 63 ss.





... **il diritto alla “dignità di persona”**. A. Maalouf²⁶ elenca una serie di diritti inerenti la dignità della persona umana, che nessuno dovrebbe mai negare ai suoi simili, ossia il diritto a:

- vivere da cittadino giuridicamente riconosciuto, senza subire discriminazioni;
- poter vivere ovunque nella dignità;
- accedere senza ostacoli al sapere, alla salute, a una vita decente/decorosa;
- scegliere liberamente la propria vita, amori, credenze, nel rispetto della libertà propria e altrui.

Più recentemente A.M. Vegliò, trattando di migrazioni, ha elencato ancora altri diritti, quali²⁷:

- il diritto alla vita e all’integrità fisica e morale, senza essere sottomessi a torture e maltrattamenti inumani e degradanti;
- il diritto al riconoscimento della propria personalità giuridica e quello alla libertà personale e alla sicurezza;
- il diritto all’onore, all’intimità personale e familiare, all’inviolabilità della casa e della corrispondenza;
- il diritto a scegliere un coniuge e a fondare una famiglia;
- il diritto a conservare lingua, cultura e tradizioni proprie;
- il diritto alla libertà di pensiero, di opinione, di coscienza e di religione e a manifestarlo, restando unicamente soggetti alle limitazioni prescritte per legge o necessarie a proteggere la sicurezza, l’ordine, la salute, la morale, i diritti e le libertà fondamentali degli altri;
- il diritto alla proprietà dei beni legittimamente acquisiti, senza possibilità di venirne arbitrariamente privati, e a difendere in giudizio i propri diritti su un piede di parità con chi gode della nazionalità;
- il diritto di ricorrere alla tutela e all’assistenza dello Stato di origine e, per quanto concerne l’infanzia, il diritto alla protezione e all’educazione.



²⁶ MAALOUF A., *L’identità*, Bompiani, II ed., 2007, 100.

²⁷ VEGLIÒ A.M., *Accogliere i migranti: minaccia, dovere o diritto?*, in “Aggiornamenti Sociali”, 7-8 (2009), 521-27.





Provocazione

“Educare ai diritti umani non significa semplicemente aggiungere e diversificare i programmi scolastici garantendo una sorta di sterile e comunque irraggiungibile par condicio tra le diverse culture e neppure educare all’incommensurabilità dell’Altro-da-Sé. Significa anzitutto educare alla possibilità di mettere in relazione e di comparare i nostri valori con quelli altrui e di cercare lo spazio transazionale necessario all’espressione delle differenze e al rinvenimento delle uguaglianze, spazio in cui ordine e disordine concorrono a definire la continua ‘fusione’ dinamica degli orizzonti da raggiungere”²⁸.



²⁸ PAPISCA A., o.c., in DE FINIS G. - SCARTEZZINI R., o.c., 81.



2.4. Diritto alla migrazione

Il problema dell'universalità dei diritti a sua volta non può fare a meno di incrociarsi con le problematiche sottese alle differenze culturali (possibili conflitti di civiltà, di cultura, di religione, necessità di accoglienza e di dialogo, etc.).

In particolare, con l'esplosione dei flussi migratori le popolazioni di aree geografiche meno sviluppate si sono spostate in quelle economicamente più ricche, andando alla ricerca di condizioni di vita migliori. Questa situazione di incontro tra grandi gruppi umani allo *status quo* sta provocando forme di intolleranza/scontro piuttosto che di accettazione, scambio e condivisione di "beni post-materialistici" di cui ciascuno è portatore. All'origine del "non-riconoscimento" dell' "altro" e dei suoi "diritti" vi sono "identità" radicate/arroccate nella difesa del territorio, della classe sociale, della cultura, della religione, della lingua, della razza di appartenenza.

Viceversa, per il mondo dei migranti "essere riconosciuti" cittadini significa avere l'opportunità di sviluppare al massimo le proprie potenzialità e di giocare al meglio la realizzazione di sé e del proprio progetto di vita. Per questo riflettere sulle trasformazioni del diritto alla cittadinanza significa andare incontro ai futuri scenari entro cui l'umanità intera si troverà a vivere nei prossimi anni, ossia significa preparare le generazioni presenti e future a far fronte, in modo più adatto e flessibile, alle inevitabili trasformazioni sociali.

Al riguardo Colombo et al.²⁹ sostengono apertamente che in questo contesto la cittadinanza va considerata prima di tutto "*un diritto ad avere dei diritti*", premessa indispensabile al diritto a essere protagonisti del proprio destino. Il riconoscimento della cittadinanza costituisce allora una prerogativa "sine-qua-non" per esercitare diritti-doveri, per diventare a tutti gli effetti membri di una comunità, per partecipare alle decisioni collettive avendo diritto di intervenire, essere ascoltati e rispettati. A sua volta il "riconoscimento" rompe l'equazione cittadinanza=nazionalità e muove verso la richiesta di forme di cittadinanza plurale, trans-nazionale, chiamando in causa la necessità di adottare nuovi criteri con cui riconoscere il diritto alla cittadinanza. Da qui l'esigenza di individuare e mettere in atto forme di riconoscimento fluide, capaci di adattarsi a contenuti mutevoli e in costante trasformazione.

Il tutto rimanda quindi al seguente interrogativo:

Nell'attuale contesto storico ad alta mobilità umana, a quale titolo viene acquisita la cittadinanza?

²⁹ Cfr. COLOMBO E. - DOMANESCHI L. - MARCHETTI C., *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Angeli, 2009, 124 ss.

Interrogativo rimasto tuttavia disatteso, a cui non è stata data ancora una risposta definitiva neppure dalle Organizzazioni sovranazionali. Le carte internazionali dei diritti fanno riferimento al diritto di abbandonare il proprio paese, a emigrare, ma non al diritto di entrare “da cittadino del mondo” nel paese in cui si è scelto di continuare a vivere la propria esistenza in quanto “persone”.

Questo *ius migrandi* quindi esiste solo in teoria, mentre nella pratica viene impedito alle persone fin quando la cittadinanza rimarrà uno “spartiacque” tra aventi o no uno status giuridico riconosciuto. Rivendicare il diritto alla migrazione significa, oltre a regolare i flussi migratori, evitare anche di gestire i processi migratori come pura risorsa a servizio dei processi economici, vale a dire trattare come “merce” chi migra, come pura forza-lavoro, priva dei diritti fondamentali (“abbiamo chiesto braccia, sono venute persone”).

Tuttavia alla mondializzazione dei mercati non sembra che ancora oggi faccia riscontro una corrispondente internazionalizzazione dei diritti umani e delle volontà politiche democraticamente orientate al “riconoscimento”, mentre se adeguatamente gestite in termini promozionali nei loro diritti-doveri civili e politici universali, le migrazioni possono rappresentare invece un’opportunità di promozione integrale della persona nell’incontro tra “differenze”, là dove la pluri/multi/interculturalità costituisce un effettivo fattore di reciproco arricchimento.

Ne consegue che nel “riconoscere” l’altro come persona unica è imprescindibile riconoscere al tempo stesso anche le “differenze” che l’accompagnano, caratterizzandola, quali i simboli culturali e religiosi, le usanze, le tradizioni e le forme di espressione al seguito (modo di vestire, mangiare, pregare, etc.). Nell’odierna società dei flussi migratori e della mobilità umana il simbolo viene a rappresentare infatti un “vestito” che il portatore di diversità indossa, facendolo sentire a proprio agio anche nella nuova cultura.

È questa una proposta provocatoria nel connettere le tematiche emergenti dei diritti umani con la conflittualità sociale attivata dalla convivenza all’interno della stessa realtà di gruppi umani “diversi”, talora conflittuali, ma che nonostante tutto la globalizzazione ha reso interdipendenti da ogni punto di vista (economico, culturale, politico, etc.). Va tenuto presente, infatti, che la rete delle relazioni intersoggettive non è più incentrata sullo sforzo di comporre le contraddizioni sociali, anzi gli aspetti contraddittori vanno riconosciuti e valorizzati in quanto tali.

Le culture che si sono sviluppate per gran parte della loro storia in condizioni di reciproca indipendenza, e che oggi i flussi migratori hanno ancor più velocemente messo in contatto, impongono una comune politica culturale di quel *riconoscimento reciproco* che i diritti umani sembrerebbero garantire, a condizione di dimostrarsi capaci di affrontare la negoziazione tra “universale” e “particolare”.

La risposta educativa deve quindi andare verso uno sganciamento/superamento della dimensione statale o nazionale. Ossia bisogna guardare oltre il ristretto “giardino” dei privilegi di Stato, per allargarlo a coloro che desiderano entrarvi nella pienezza dei diritti fondamentali, se si vuole evitare una globalizzazione “sel-



vaggia”, o meglio un *far west* di conflitti per andare alla conquista dei “pascoli” più promettenti.

Provocazione

Perfino le “montagne“ migrano (le Dolomiti un tempo stavano in fondo al mare!).



LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- ARCHIBUGI D., *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolita*, Milano, Il Saggiatore, 2009.
- ARCHIBUGI D., *Diventare cittadini del mondo per combattere l'esclusione*, in "Un Mondo Possibile", a cura del VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), 21, Giugno 2009, 40-41.
- BAREL B., *Il contributo del diritto all'inserimento degli ingressi multi-etnici in particolare nel nostro Paese*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Roma, Associazione CIOFS-FP, 2008, 45-60.
- BENHABIB S., *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Milano, R. Cortina, 2006.
- BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- CASTIGLIONE B., *I diritti umani: un paradigma del nostro tempo*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999, 76-81.
- COLOMBO E. - DOMANESCHI L. - MARCHETTI C., *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Angeli, 2009.
- FERRAJOLI G.L., *Universalismo dei diritti fondamentali e differenze culturali*, in SALERNO M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti*, Macerata, EUM, 2008, 51-58.
- FIGEL J., *Prefazione. Diritti umani e dialogo interculturale*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 19-29.
- GALLISOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001.
- MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007.
- PAPINI R., *Introduzione*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 31-62.
- PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 25-50.
- Quali diritti umani?*, in "Un Mondo Possibile", a cura del VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), 19, 2009 (monografico).
- RIZZA S., *Integrazione e politiche sociali*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 154-161.
- RODOTÀ S., *La cittadinanza*, in BAICR, *Sistema cultura. Educare alla cittadinanza. Prospettive italiane ed europee*, Roma, Biblink, 2003.
- SALERNO M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti. Il problema dell'altro nella città cosmopolita*, Macerata, EUM, 2008.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994.
- SEN A., *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori, 2009.
- SWEET W., *I diritti umani nell'etica, nel diritto e nella politica*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 65-95.
- Universalità dei diritti umani*, in "Un Mondo Possibile", a cura del VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), 21, 2009 (monografico).
- VEGLIÒ A.M., *Accogliere i migranti: minaccia, dovere o diritto?*, in "Aggiornamenti Sociali", 7-8, 2009, 521-27.
- ZOLO D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari Laterza, 1994.



3. IDENTITÀ come “PUZZLE”

SCENARIO

Il processo di globalizzazione, il pluralismo culturale e la conseguente situazione di incertezza e di frammentarietà sociale e individuale oggi mettono sempre più in discussione il concetto di identità e impongono quindi di ripensare le categorie occidentali dell'identità e del rapporto con l'alterità. La circolazione delle culture e gli stessi processi di comunicazione tra le culture, imponenti fenomeni migratori, le trasformazioni del lavoro e della produzione, la globalizzazione nell'insieme dei fenomeni che provoca, hanno dilatato la complessità e le differenziazioni sociali e radicalizzato la tensione fra spinte omologanti e ispessimento di identità saldamente radicate nel glocalismo (culturale, etnico, religioso...). Al punto che B. Castiglione si trova ad osservare che

“non si sa se l'identità è un prodotto o il processo che lo genera; sembra un carattere primario dell'uomo e allo stesso tempo appare come una costruzione, si manifesta attraverso l'uguaglianza e l'identificazione, ma anche attraverso la differenza e l'individuazione”¹.

Identità è... mettere “confini” tra “io” e “tu”?

In questo quadro, prosegue l'autrice, le categorie dell'identità sono riassumibili in due metafore, quella del *sacco* e del *cammino*: secondo la prima metafora, l'individuo è una sorta di 'contenitore' dotato di confini suoi, che delimitano un *dentro* (i processi mentali, il sé, la coscienza...) e un *fuori* (tutte le cose da cui riceviamo informazione, gli altri, l'ambiente...); secondo la metafora del cammino, invece, tali categorie del dentro e del fuori sono sostituite da quelle di differenza, incontro-scontro, negoziazione, nuove acquisizioni. Rimane un dato di fatto che la cultura occidentale ha sempre mostrato incapacità, contraddizione o comunque grande difficoltà ad affrontare l'“altro” in modo obiettivo, avendo alla base la rimozione dell'“altro”, la colonizzazione selvaggia, processi forzati di “inculturazione”.

In realtà una visione più decentrata rispetto a questa nicchia culturale occidentale è incline ad inquadrare l'alterità come il veicolo della nostra dilatazione,

¹ CASTIGLIONE B., *La crisi del pensiero lineare*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999, 52.



perché è comprendendo l'altro che è in me che io dilato me stesso. La ricerca di identità quindi non può prescindere da una relazione con l'altro. Per cui il primato dell'occidente viene messo in discussione dalla presenza stessa di *soggettività altre*.

Tuttavia l'incontro con il "tu" non avviene mai in modo indolore in quanto rimanda necessariamente ad interrogarsi sull'"io". A livello istintuale, infatti, l'alterità viene avvertita come antagonista, e perfino nemica della propria individualità, quindi in genere viene vissuta come "altro-da-sé" e come concorrente/avversaria delle proprie potenzialità di espressione. Il problema si pone ulteriormente quando poi si passa all'atto pratico, negando all'altro la sua individualità.

Il nodo fondamentale, quindi, sta qui: *come poter arrivare a conciliare ricerca, costruzione, affermazione, rivendicazione della propria identità con pluralismo, dialogo, differenze culturali e antropologiche*, dal momento che l'altro, il diverso, lo straniero, l'immigrato... indipendentemente che lo si voglia o no è in mezzo a noi. Questo "corpo estraneo" infatti è una figura pericolosamente sospesa fra appartenenza ed esclusione, che è impedita dal parlare con un "noi" perché non è "qualcuno di noi", non appartiene ad un "*we-group*", per cui la sua stessa presenza si stabilizza in un "non avente diritto".

Posizione già di per sé esposta ad alto rischio di conflitto: di identità infatti si vive, come di identità si può anche "morire". Perché, come hanno messo in luce gli studi antropologici², ogni gruppo tende a definirsi "in positivo" per distinguersi dal "negativo" che viene attribuito all'"altro".

"Una lama a doppio taglio". Sul concetto di identità quindi le interpretazioni possono esse ambivalenti, "a doppio taglio", possono variare da un estremo all'altro.

– Identità come sinonimo di *conflitto*.

"Se l'ambiente di crescita è fortemente omogeneo la dialettica tra identità etnica e identità culturale sarà minima; ma se, come nel caso dei migranti, la crescita avviene in ambienti in cui non solo i modelli culturali sono molteplici, ma anche i gruppi etnici che li rielaborano, la tensione di identificazione durante il processo di crescita sarà altamente conflittuale"³.

– Identità come fattore di *discriminazione*. Per M. Santerini⁴, l'"altro" è un modello ed uno specchio; di conseguenza esiste in ogni persona una domanda di identificazione e al tempo stesso un bisogno di differenziarsi. Per capire chi si

² Cfr. REMOTTI F., *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996, 5.

³ DI CARLO S., *Cultura, differenze culturali e identità: una interpretazione*, in DI CARLO A. e DI CARLO S. (a cura di), *I luoghi dell'identità*, Milano, Angeli, 1986; cit. in DE VITA R., *Incertezza e identità*, Milano, Angeli, 1999, 137.

⁴ SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, 180.



è, che posto si occupa, quale ruolo si gioca nella società è necessaria una continua ricerca di riconoscimento della differenza degli altri. È nella relazione con gli altri che ognuno rispecchia se stesso, trova conferma del “chi sono io”.

- Identità quale concetto *ambiguo, una lama a doppio taglio*. Secondo Z. Bauman

“chi cerca un’identità si trova invariabilmente di fronte allo scoraggiante compito di far quadrare il cerchio: differenti eppure uguali, separati ma inseparabili, indipendenti ma uniti”⁵.

Per l’autore la storia moderna è uno sforzo continuo per spingere sempre più in là i limiti di ciò che può essere modificato. In questa “ossessionante” ricerca rientra anche l’identità. Tuttavia avverte: l’appartenenza e l’identità non sono una “polizza a vita”.

- Identità come fenomeno *dinamico, negoziabile*. Un individuo acquista l’identità dalla cultura in cui cresce. Tuttavia nel caso di un bambino di origine migratoria, cresciuto nella cultura del paese di arrivo dei genitori, i tratti somatici che lo stigmatano come “diverso” possono giocare un ruolo per cui potrà nascere una nuova identità sociale, di appartenenza, che però non sarà né quella della cultura di origine dei genitori né quella acquisita nel paese dove è nato e/o cresciuto.
- Identità come *ricerca*. De Vita⁶ ritiene che la situazione pluralistica e multiculturale, l’alto grado di differenziazione e di possibilità di scelta che ha oggi il soggetto in formazione offrono nuove opportunità per la ricerca, la ridefinizione e la costruzione di una identità soggettiva e collettiva, non risolvibile solo sul piano dei diritti o nella ridefinizione degli spazi e dei contenuti della democrazia, ma che richiede una riflessione nuova alla luce delle mutate condizioni politiche e sociali. Di conseguenza la complessità oggi si evidenzia in due problemi centrali: da una parte la governabilità del sistema, con la sua esigenza di ordine e di unità nel moltiplicarsi delle differenze e, dall’altra, l’identità del soggetto, anch’essa vista come relazione problematica tra la ricerca di unità soggettiva e la differenziazione dei ruoli e delle appartenenze. Per la costruzione dell’identità diventa fondamentale quindi il riconoscimento da parte degli altri, in quanto l’individuazione, la differenza dagli altri, contiene al tempo stesso anche il riconoscimento di “chi sono io”.

L’imbarazzo della scelta nel supermarket delle identità. L’incontro-confronto tra differenti identità, che si verifica contestualmente alle aumentate opportunità di mobilità sociale, e in particolare attraverso i fenomeni migratori, provocano di conseguenza nuovi interrogativi sul concetto di identità.

⁵ BAUMAN Z., *Intervista sull’identità*, Bari, Laterza, IX ed., 2009, 74.

⁶ DE VITA R., *o.c.*, 122.





Nel supermarket delle identità (dovute alle trasformazioni sociali, culturali, mass-mediali...), quale identità selezionare e per quanto tempo mantenerla?

Più in particolare, all'interno di una società multiculturale, caratterizzata da forte mobilità umana, quale identità è possibile formare?

È un dato di fatto che oggi si va progressivamente sviluppando un nuovo concetto di identità, dai confini sempre più sfuocati e incerti. A. Sen⁷ si chiede, ad esempio, non tanto se sia possibile scegliere *qualsiasi* identità, ma piuttosto se abbiamo effettivamente la libertà di scegliere quale *priorità* assegnare alle varie identità che possiamo assumere di volta in volta. Secondo l'autore, la costruzione dell'identità ha assunto infatti la forma di una inarrestabile sperimentazione: si prova un'identità alla volta, ma molte altre, ancora non collaudate, aspettano dietro l'angolo di venire raccolte, molte altre ancora verranno inventate nell'arco della vita.

Una dimensione, quella dell'identità, la cui complessità e complicazione si accentua quindi contestualmente alla multidimensionalità etnica e culturale con cui le odierne società si stanno meticciano sia in qualità che per la quantità delle forme. In un contesto ad mobilità umana il soggetto deve infatti confrontarsi con una definizione di sé data dalla società di arrivo la quale, sentendosi "invasa", è portata a chiudersi a riccio, a rifiutare di riconoscere il migrante, considerandolo un "non-avente-diritto" all'accoglienza e tanto meno alla cittadinanza, interpretandolo come un non-nazionale (straniero), un non-uguale (per cultura, lingua, religione). Come tale, il migrante si ritrova a confrontarsi con il problema dell'identità, sballottato tra l'incalzare della pluralità dei nuovi "mondi di significato", spesso in contrasto tra loro, e le spinte all'omogeneizzazione.

Al riguardo F. Lazzari⁸ osserva che l'esperienza della mobilità umana problematizza il processo di costruzione del sé e di identificazione socio-culturale. Non è la lontananza geografica o la diminuita alimentazione dalla cultura di origine che possono mettere in crisi l'identità personale di un immigrato, bensì le esperienze negative causate dalla mancanza di riconoscimento e di appartenenza. Perché ciò non avvenga è necessario un processo relazionale quale misura del "riconoscimento" che gli altri danno della propria identità e personalità. Nel processo di costruzione del sé, infatti, l'individuale, il relazionale e il culturale sono indissociabili e trovano supporto in quegli spazi familiari, scolastici ed educativi che diventano decisivi ai fini dell'auto-promozione dell'identità dell'immigrato e del suo ruolo in quanto "attore sociale".

La sfida. La ricerca dell'identità rimane comunque una questione irrinunciabile a partire dal momento stesso in cui l'essere umano, diventando parte di un de-

⁷ SEN A., *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2006, 40.

⁸ LAZZARI F., *Per un'identità creativa del con-vivere*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 91.



terminato contesto socio-relazionale, deve necessariamente acquisire una sua specifica identità che gli permette di confrontarsi con il “diverso-da-sé”.

E tuttavia, fa osservare Z. Bauman⁹, in questo “mare-umano-in-mobilità” anche le identità “fluttuano”: così come avviene in natura per il frangersi e il ritirarsi delle onde, anche per le identità esistono forme “fluidi”, fenomeni che l’autore definisce “di flusso”, di mutamento incessante, da cui le forme emergono e in cui sono destinate a scomparire, per riformarsi altrove in sempre nuove forme. In questo movimento “fluttuante”, *assimilazione e separazione* sono due leve che ogni processo di identificazione è costretto a utilizzare. L’identità diventa così una questione di “ordinamento” delle cose: ricerca di connessioni, assemblaggi, costruzioni, assimilazione di cose separate, come se si trattasse di un puzzle da ricomporre. È là dove fluttua tra assimilazione e separazione che l’identità si costruisce.

In questo senso la cosiddetta ‘identità’ si rivela come qualcosa che va costantemente ri-visitata/ri-aggiustata/re-inventata, qualcosa che è necessario costruire o selezionare nel supermarket delle offerte identificatorie. E, in questa fase di costruzione, una delle componenti essenziali dell’identità dell’individuo è proprio la dimensione *culturale*, la quale a sua volta richiama alla questione dell’appartenenza a gruppi, comunità, popoli che costituiscono il patrimonio entro cui uno cresce sia a livello della tradizione (passato), che di elaborazione di nuove acquisizioni (presente) dovute ai processi di mobilitazione (fisica, geografica, intellettuale, culturale, massmediatica, virtuale...).

Tutto questo chiama in causa la questione dei *diritti culturali* associata a quella dell’acquisizione di *identità mobili e pluraliste*. I *diritti culturali* sono considerati oggi una nuova generazione di diritti umani universali, che si aggiungono ai diritti civili, politici, economici e sociali. Ciò richiede la conquista di un equilibrio dettato dalla necessità di costruire uno “*spazio pubblico comune*”, uno spazio, appunto, “*trans-culturale*”, dove i cittadini di “multi-culture” possano condividere elementi che permettono loro di “vivere insieme” e costruire il proprio futuro, garantendo a ciascuno la costruzione di una propria identità.

⁹ BAUMAN Z., *o.c.*, 8.

3.1. Identità come “rischio”

Disastri ecologici, epidemie, terrorismo, guerre, genocidi... fanno sempre più parte della cronaca quotidiana e il cittadino moderno avverte la sensazione di esserne coinvolto da vicino e al tempo stesso di sentirsi in qualche modo minacciato. Questo permanere in uno stato di rischio generalizzato a sua volta provoca un ulteriore senso di intolleranza/insofferenza al momento in cui viene proiettato sulla presenza “tra noi” del “diverso”; quando poi una tale “diversità” viene circoscritta alla presenza dell’immigrato, è possibile che si scatenino forme xenofobe che inducono ad interpretarlo come un nemico da eliminare o al limite da porre in una condizione di non nuocere, di “non-riconoscere” appunto il suo diritto ad essere riconosciuto come persona e come “cittadino”, mantenendolo quindi in uno stato di “invisibilità” sociale (“non ti (ri)conosco ergo non esisti”).

Vivere in questo contesto significa allora far parte di una “società del rischio”, dove anche l’acquisizione di un’identità “rischia di diventare essa stessa un rischio” quando soggetta a particolari forme di estremizzazione: da identità che soffrono della mancanza di riconoscimento da parte di istituzioni, legislazioni, a identità erette come “fortezze” (fondamentalismi, nazionalismi, localismi, xenofobie). In tutti questi casi i danni provocati dall’etnocentrismo sono ben evidenti a livello di frammentazione dell’identità personale e di instabilità dei legami interpersonali, dal momento che non permettono di entrare in un processo di interazione, dialogo, scambio.

Sono vari gli autori che trattano dell’identità sulla base dei rischi che comporta una sua diversa interpretazione e/o un “fondamentalismo noi/etno-centrico”.

Identità “di plastica”. C’è chi ha visto anzitutto un drastico cambiamento nella formazione stessa dell’identità:

“All’individuo della modernità segnato da una identità solida e durevole, costruita in ‘acciaio e cemento’ succede il soggetto post moderno che risulta invece di ‘plastica’, e cioè mobile, cancellabile e riciclabile, immerso in quella ‘modernità liquida’ di cui ha parlato Z. Bauman che ha restituito il senso di incertezza e di precarietà che accompagnerebbe la vita degli uomini del nostro tempo”¹⁰.

Dall’angolo visuale del mondo filosofico,

“i moderni appaiono come pellegrini nel tempo, che si muovono secondo una meta e un progetto in cui l’identità diventa in loro costruzione, previsione e tragitto. I post moderni, al contrario, si sarebbero adattati ad abitare il deserto, a vivere l’esperienza della fram-

¹⁰ CHIOSSO G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, 65.



mentazione del tempo e ad avere la percezione netta della distanza incolmabile tra gli ideali dell'io e la loro realizzazione"¹¹.

Secondo quest'ottica, l'etica si riduce ad estetica dell'esistenza: la vita viene considerata degna di essere vissuta nella misura in cui essa si manifesta come una forma di "spettacolo".

Per M. Kilani¹², l'idea che l'origine e l'identità siano strettamente legate tra loro e si spieghino a vicenda è una credenza fortemente radicata, che però riduce abusivamente l'identità dell'individuo alla sua origine etnica, presupponendo che essa si costruisca unicamente attraverso l'appartenenza ad un gruppo etnico. In realtà per l'autore l'identità non può che essere plurale, non può che costruirsi attraverso una molteplicità di legami con identità collettive (sesso, classe, sociale, religione, cultura, età...). Di conseguenza la coppia identità-origine può essere relegata alla base del razzismo: questo uso di etichettare, stigmatizzare, fissarsi su rappresentazioni stereotipate, far discendere l'identità dalle origini, infatti, non fa altro che alimentare il razzismo e al tempo stesso se ne nutre.

Identità "liquida". Z. Bauman¹³ è ben noto per ricondurre il problema dell'identità non più ad una conservazione stabile ma al fatto di mantenerla in uno stato "liquido", di "libera fluttuazione", fatta di elementi eterogenei in continua trasformazione. L'autore sostiene infatti che in questo momento storico si sta passando dalla fase "solida" alla fase "fluida" della modernità: e i "fluidi" sono chiamati così proprio perché non sono in grado di mantenere a lungo una forma e continuano a cambiarla sotto l'influenza di ogni minima forza. In questo contesto le identità diventano appunto "liquide" e flessibili ma al tempo stesso si fanno anche più fragili. Di conseguenza la parola stessa "identità" per l'autore oggi viene ad evocare piuttosto la tendenza a chiudersi in tante "piccole patrie" per una rivendicazione, talora ossessiva, del valore della propria differenza come risposta difensiva allo spaesamento provocato dai processi di modernità liquida, e che inducono a rinserrarsi in un'identità

"fatta di similitudine, allo scopo di ritirarsi da una complessità irta di rischi e rifugiarsi nel riparo dell'uniformità, in una nicchia di appartenenza unica"¹⁴.

Ne consegue che anche il semplice interrogativo "*chi sono?*" rischia un "solipsistico monologo", se non è affiancato dal "*che ruolo ho nella società?*". È quest'ultimo infatti che porta ad aprire spazi di confronto e di interazione con altrettanti "*chi sono?*" provenienti da diverse appartenenze.

Così come la globalizzazione non è un puzzle che può essere composto in base

¹¹ BODEI R., *La filosofia del Novecento*, Roma, Donzelli, 1997, 184.

¹² KILANI M., *L'ideologia dell'esclusione. Note su alcuni concetti-chiave*, in GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 17.

¹³ BAUMAN Z., *Intervista sull'identità, o.c.*, 59 ss.

¹⁴ BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2000, 210.



ad una figura prestabilita, lo stesso si può dire dell'identità nel magma del multiculturalismo. Ancora Z. Bauman¹⁵ fa presente infatti che l'ambivalenza dell'identità si sperimenta solo nella "modernità liquida", dove si è proiettati in un mondo dove tutto è sfuggente. Cercare di acquietare il senso di spaesamento, di precarietà dei progetti di vita di uomini e donne brandendo certezze del passato, e di conseguenza spiegare quello spaesamento facendo leva solo sui "sacri testi", è come tentare di svuotare il mare con un secchiello. Per gli abitanti di un mondo fatto di modernità liquida, atteggiamenti come l'adesione alle regole, il giudicare sulla base dei precedenti e il restare fermi ad una logica di continuità, non sono più fattori di affidabilità ma fluttuano sull'onda di opportunità mutevoli e di breve durata. In questo senso i progetti a cui giurare fedeltà per tutta la vita hanno perso la loro capacità di attrattiva, incastrare i pezzi per trovare la migliore soluzione possibile è qualcosa di cui si fa volentieri a meno. In tale contesto le autorità vengono derise o disprezzate, le celebrità ben presto dimenticate, gli idoli che fanno tendenza sono ricordati solo nei quiz televisivi, le novità gettate appena consumate, le istituzioni ed i poteri un tempo indistruttibili vengono vanificati.

Identità come "ombelico del mondo". Fino a poco tempo fa l'identità personale è sempre stata considerata "costruita su" e/o "determinata da" l'appartenenza ad una monocultura. Nell'era post moderna si avverte forte invece il bisogno di rivisitare tale concetto. Ci si chiede infatti che ne è della nostra identità oggi, in un contesto in cui assistiamo alla contaminazione e quindi all'indebolimento di tutte le appartenenze (territoriali, culturali, religiose, ideologiche, di genere...) che finora hanno costituito il perimetro all'interno del quale si è costruita e ha preso forma l'identità.

La stessa suddivisione della popolazione mondiale secondo civiltà, etnie o religioni è ormai superata in quanto prodotto di un approccio che A. Sen definisce "solitarista"¹⁶, poiché considera gli esseri umani membri soltanto di un gruppo ben definito e, come tale, va considerato un modo errato di interpretare qualsiasi abitante del pianeta, in quanto contrasta con l'idea che siamo *diversamente differenti*.

Anche A. Maalouf ritiene ambigua o a doppio taglio l'identità quando appartiene ad una concezione "tribal-fondamentalista", dove non si sa dove si fermi la legittima difesa e dove sconfini invece nel prevaricare sui diritti altrui¹⁷.

Per F. Rimoli¹⁸, l'universalizzazione del paradigma dei diritti fondamentali dell'uomo può comportare il rischio di un mal dissimulato etnocentrismo occidentalista, in un appiattimento omologante, o addirittura ingenerare il rischio di ignorare le differenze al momento in cui si decide di accogliere quanto è omologabile e

¹⁵ *Ibidem*, 211 ss.

¹⁶ SEN A., *o.c.*, p. VIII.

¹⁷ MAALOUF A., *L'identità*, Bompiani, II ed., 2007, 36.

¹⁸ RIMOLI F., *Introduzione. Elogio dell'in-differenza*, in BILANCIA F. - DI SCIULLO F.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Paura dell'altro. Identità occidentale e cittadinanza*, Roma, Carocci, 2008, 3 ss.



quanto deve essere invece rifiutato. È qui che il concetto di identità diventa ambiguo: quel lato di me che rifiuto nell'“altro”, afferma l'autore, o quel tratto dell'“altro” che non riconosco in me, trasformano chiunque giunge sulla mia soglia di percezione in un potenziale pericolo nei confronti del possibile nemico che tenta alla mia integrità. Questa identità è finta, afferma ancora F. Rimoli: l'io autoriflesso, solipsistico, ombelico del mondo, frutto della cultura occidentale, è un io che costruisce l'“altro” a partire da sé, che pretende di essere la misura di ogni cosa, e che per auto-definirsi ricorre addirittura al rifiuto dell'“altro”. È un concetto di identità già presente nella cultura greca, e che fa capo al tuttora irrisolto nodo problematico delle culture occidentali. Va attribuito a queste culture se l'appartenenza etnica, l'idea di razza e gli integralismi religiosi hanno costituito altrettanti momenti di discriminazione e di esclusione, quando non di conflitto, anziché di integrazione. In questo modo anche l'idea di nazione e lo stesso sentimento patriottico vengono fondamentalmente asserviti all'esigenza di conservazione del “sé” collettivo, a sua volta concepito come cardine dell'io individuale.

Identità “virtuale”. *Nel cyberspazio che ruolo occupano i new media nel processo di costruzione dell'identità?*

Z. Bauman¹⁹ fa osservare che proprio nella stagione del pluralismo e della comunicazione senza confini si viene ad assistere al paradosso dell'incomunicabilità tra gli esseri umani: nel cyberspazio infatti non ci sono “confini”, per cui tutto si relativizza o meglio si “liquefa”. Sono proprio i *new media*, continua l'autore, che contribuiscono al caleidoscopio delle mutevoli identità. Nel mondo liquido, fatto di identità fluide, le regole del gioco cambiano in fretta; i media forniscono “extraterritorialità virtuale” nell'orientare gli spostamenti dell'attenzione e gli oggetti di tali spostamenti costituiscono un “bazar multiculturale”. Lo strumento elettronico è stato abbracciato con tanto entusiasmo perché svolge proprio la funzione di modellare senza posa le nostre identità senza poter rimanere legati saldamente a una sola di esse. Nel mondo fluido investire per tutta la vita in una sola identità non ha senso: le identità, infatti, sono vestiti da indossare di volta in volta, e non da mantenere per sempre.

Di conseguenza si vive secondo la logica dell'usa e getta: velocità di consumo e smaltimento. Tuttavia lo spauracchio di finire in una discarica è sempre in agguato: dal momento in cui l'identità perde i suoi ancoraggi sociali, l'“identificazione” diventa sempre più importante per quegli individui che cercano disperatamente un “noi” di cui far parte. Si spiega perciò la sempre più affollata presenza dei “navigatori dei non-luoghi”: cellulari e internet rappresentano “comunità virtuali”, gruppi mediati elettronicamente vengono a formare un fragile surrogato di forme di socializzazione investite in relazioni tramite oggetti di consumo control-

¹⁹ BAUMAN Z., *Intervista sull'identità, o.c.*, 87 ss.



lati maniacalmente, a dimostrare che si è “in onda” e che qualcuno ci ha pensati. La vera ragione, secondo l’autore²⁰, sta nel fatto che nella società liquida ciò che tutti temiamo è l’abbandono, l’esclusione, l’essere respinti, gettati tra i rifiuti. È così che le rubriche dei cellulari, i messaggi, facebook, youtube..., sostituiscono la comunità mancante, ma al tempo stesso fanno perdere la capacità di entrare spontaneamente in interazione con persone reali.

Una volta che i grandi “porti” (le istituzioni) sono stati chiusi, che quelle attrezzature che li rendevano invitanti sono andate perdute ed i frangiflutti che li rendevano sicuri smantellati, i “navigatori della società liquida” sono passati a costruirsi e a delimitarsi tanti piccoli cabotaggi personali dove gettare l’ancora e depositare le loro fragili identità. Non fidando più nella rete della navigazione pubblica, montano gelosamente la guardia all’ingresso del loro approdo privato, per difenderlo da qualsiasi intruso. Si spiega così perché le odierne varieguate forme sotto cui si cela il fondamentalismo identitario sono in continuo aumento e trasformazione, secondo la logica appunto del consumo-smaltimento.

Dal momento in cui gli abitanti di una società sempre più privatizzata e deregolarizzata non hanno più riferimenti fermi/affidabili per la costruzione dell’identità, gli individui più esposti ad essere desocializzati, atomizzati, abbandonati cercano rifugio in tanti piccoli porti “artificiali”, o fluttuano in forme identitarie opportunistiche che l’autore definisce “comunità guardaroba”, ossia quelle comunità che prendono corpo quando vi si appendono i problemi personali²¹.

Identità “intossicata”. All’identità liquida e virtuale fa eco anche quella di una rivendicazione identitaria che porta alla malattia e/o produce intossicazione.

“Quando il soggetto, i gruppi umani o le loro istituzioni difendono con eccessiva virulenza o caparbia la loro identità e i loro confini, c’è il rischio di malattia psichica, di intossicazione identitaria”²².

Anche G. Brunelli considera un rischio questa intossicazione identitaria. L’ipotesi che sostiene la psicanalisi è che più c’è un rafforzamento dell’io, più c’è sofferenza; ne consegue che quando un soggetto, le comunità o le istituzioni difendono con eccessiva virulenza la loro identità, i loro confini, si corre il rischio di una intossicazione identitaria. In particolare,

“quando si coltiva un sentimento di inevitabilità riguardo a una qualche presunta identità unica – spesso belligerante – che noi possederemo [...] l’imposizione di una presunta identità unica spesso è una componente fondamentale di quell’arte marziale che consiste nel fomentare conflitti settari”²³.

²⁰ *Ibidem*, 52ss.

²¹ *Ibidem*, 33.

²² RECALCATI M., *Elogio dell’inconscio*, Milano, Mondadori, 2007, 22-23.

²³ BRUNELLI G., *Identità culturale e diritti: una prospettiva di genere*, in SALERNO G.M. - RIMOLI F., *Cittadinanza, identità e diritti. Il problema dell’altro nella società cosmopolitica*, Macerata, EUM, 2008, 63-64.



Identità come “pulizia etnica”. Se l’etnicità viene da alcuni ritenuta un “imbroglio”, anche l’identità etnica non può essere da meno, se considerata nell’ottica della “purezza etnica”. Per potersi mantenere in questo stato di “purezza”, infatti, essa ha bisogno di pensare se stessa in opposizione a qualcun’altro.

L’identità etnica di conseguenza è una definizione del sé o dell’altro collettivo che ha le proprie radici in determinati rapporti di forza. Il risultato complessivo di questo modo di definire se stessi e gli altri è un’idea dell’umanità costruita sul “noi” contro “voi-altri”. A loro volta questi “voi-altri” vengono ulteriormente distinti sulla base di ciò che l’occhio o l’immaginazione coglie come caratteristiche idiosincratiche dell’alterità: una serie di elementi stereotipati o pregiudiziali vengono così chiamati a tracciare “confini/muri invalicabili”.

Cosicché si può dire che l’identità etnica è causa e al tempo stesso giustificazione di un processo di “etnicizzazione della differenza”, una strategia che consente a degli individui, che si riconoscono come membri di un gruppo, di entrare in contrapposizione, in conflitto con altri gruppi concorrenti.

Le conseguenze si vedono a livello dei fondamentalismi etnici: un fenomeno che si esprime sempre più spesso sotto forma di contrasti, rivendicazioni, conflitti e “pulizie etniche”, perpetrati in nome della “supremazia etnica” e dell’“autenticità”. L’etnia quindi ha un innegabile peso sull’autorappresentazione che si fanno della propria identità i soggetti che vi appartengono.



Identità “armata”. Per dimostrare questa tesi F. Remotti parte dall’assunto secondo cui “*di sola identità si può morire*”, allorché essa diviene un bisogno ossessivo, fondamentalista²⁴. L’ossessione della purezza dell’identità, secondo l’autore, ha prodotto le maggiori rovine. E spiega così il processo: ridurre, sfoltire, togliere via, tagliare... sono attività che rientrano nella famiglia del “separare”, specialmente in un’ottica di costruzione dell’identità. Un’identità robusta si avvicina alla particolarità perché essa è garanzia di coerenza, e la coerenza è un valore tipico dell’identità. Si tratta di una questione meccanica: riduzione della molteplicità, aumento della particolarità, incremento della coerenza, affermazione dell’identità. A questo punto si è a un passo dallo scivolare dalla discriminazione all’eliminazione.

È così che l’identità può arrivare anche a diventare “armata”. A promuovere la violenza, secondo A. Sen²⁵, è la coltivazione di un sentimento di inevitabilità riguardo a una qualche *presunta identità unica*. Secondo l’autore, ciò che porta a trasformare la concezione di sé in uno strumento omicida è voler ignorare tutte le altre forme di identificazione per concentrarsi nel ridefinire un’identità “unica” attraverso una forma bellicosa di difesa.

²⁴ REMOTTI F., *o.c.*, 57 ss.

²⁵ SEN A., *o.c.*, 179.



Una chiara riprova della presenza storica di questo fondamentalismo bellicoso, secondo F. Remotti²⁶, viene dalla scoperta e dalle successive conquiste del continente americano, che non ha certo significato l'apertura degli europei verso l'alterità, ma ha costituito piuttosto un'esperienza di sopraffazione e di annullamento dell'alterità. Un'identità armata di spade e di fucili, di simboli di identità come la croce e i testi sacri, in cui la verità risulta fissata per sempre e per tutti. Il testo scritto è qualcosa che inchioda l'identità, che la stacca dal "flusso" e dal turbinio delle "possibilità alternative" per fissarla per sempre in una forma di "verità-forzezza", assolutizzata e inespugnabile.

A queste affermazioni fa eco anche E. Bein Ricco²⁷, secondo il quale questo "fondamentalismo identitario" è un bunker, un mondo mentale chiuso, ossessionato dalla possibile permeabilità e contaminazione con verità "altre". Nella scelta fondamentalista l'altro viene costruito come nemico; il fondamentalismo è una posizione di esclusione che radicalizza la contrapposizione come elemento costitutivo dell'identità. Il tessuto civile si frantuma così in una serie di "ghetti blindati" che nel loro modo di rapportarsi rappresentano un modello di organizzazione della società radicato sul differenzialismo multiculturale in base al quale i diritti e le norme legislative variano secondo le istanze etniche, culturali, religiose avanzate dai gruppi identitari dominanti sul territorio. Viene vanificato in tal modo l'orizzonte normativo universalistico fondato sull'uguaglianza davanti alla legge di tutti gli individui-cittadini, indipendentemente dalla loro affiliazione identitaria. Sono questi i rischi reali di un'identità declinata in senso fondamental-glocalista.

Si crea in tal modo una sorta di paradossale simmetria: quanto più la globalizzazione tende a produrre omologazione, tanto più aumenta la domanda di differenziazione; quanto più si estende il mercato degli scambi e degli spazi di comunicazione, tanto più cresce il bisogno di "radicamento". Si viene così a provocare un cortocircuito tra globale e locale: lo stesso processo di "de-territorializzazione" richiama al bisogno di "ri-territorializzare" il proprio abitato.

²⁶ REMOTTI F., *o.c.*, 52.

²⁷ BEIN RICCO E., *La costruzione dell'identità: appartenenze religiose e convivenza democratica*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *o.c.*, 27 ss.



Provocazione

“Siamo minacciati da due rischi: il ripiego identitario e l’omologazione culturale, rischi che, portati all’eccesso, comportano, nel primo caso, relativismo culturale (quindi difficoltà a stabilire basi etiche comuni) e, nel secondo, l’annichilimento di ogni differenza [...] dobbiamo trovare una via mediana affinché la contaminazione delle culture produca arricchimento e non ripiegamento o scontro”²⁸.



²⁸ BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 15.



3.2. Identità come “processo”

Radici migranti, con le ruote. L'apparente contraddizione tra radici e ruote presente nella metafora in realtà è in linea con quegli autori che sostengono che l'identità non è data una volta per tutte, ma si costruisce e si trasforma durante tutta l'esistenza.

Secondo A. Maalouf²⁹, ciascuno di noi è depositario di due retaggi: l'uno, “verticale”, viene dagli antenati, dalle tradizioni di un popolo; l'altro, “orizzontale”, da un'epoca, dai contemporanei. Quest'ultimo oggi diventa sempre più determinante. I due retaggi coinvolgono anche il concetto stesso di identità: da una parte c'è quello che abbiamo ricevuto per via verticale, dall'altra quello che diventiamo sotto l'effetto della mondializzazione culturale, cioè creature intessute di fili di tutti i colori, che condividono con la vasta comunità dei loro contemporanei l'essenziale dei loro riferimenti, comportamenti, credenze, conoscenze.

Per sottolineare questo processo, l'autore si rifà ad un esempio pratico³⁰: un individuo tolto dal suo contesto etnico originario dopo i primi anni di vita, e portato in un contesto del tutto nuovo/diverso si troverà, appena più grande e quando avrà “preso coscienza” della sua “diversità originaria” (tratti somatici, cultura di nascita, tradizioni familiari...), a dover aprirsi un cammino tra quell'“io” che nel frattempo è cresciuto in sé attraverso la socializzazione primaria/secondaria che gli deriva dal contesto in cui è stato introdotto dopo la nascita, e l'influenza esercitata da quelli che ha di fronte a sé nel considerarlo in base alla sua “diversità originaria” dalla quale non può liberarsi (a partire appunto da suoi tratti somatici indelebili). I “suoi” lo modellano, lo plasmano, in qualche modo gli veicolano credenze, atteggiamenti, convinzioni, lingua, sentimenti di appartenenza; ma appena al di fuori del contesto familiare, a scuola, nella vita sociale gli “altri” (amici, gruppo dei pari...) gli faranno sentire prima o poi e in vari modi la “sua diversità”, le differenze che tracciano i confini della sua personalità, provocando ferite e continui colpi di spillo. Sono tali esperienze/ferite che determinano di volta in volta in lui l'interrogativo sul “chi sono effettivamente io”. A questo punto la soluzione che l'autore dà è quella di incoraggiarlo ad assumere la propria diversità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta a strumento di esclusione.

Anche per Z. Bauman³¹ l'identità va vista non come un dato imm modificabile ma piuttosto come un qualcosa in divenire, come un processo, in quanto ogni persona è dotata di una identità composita, costituita da una molteplicità di appartenenze (famiglia, cultura, lingua, religione...) che tuttavia sono in continua trasfor-

²⁹ MAALOUF A., *o.c.*, 97 ss.

³⁰ *Ibidem*, 28ss.

³¹ BAUMAN Z., *o.c.*, 83.

mazione, per cui le appartenenze non potranno essere percepite sempre nella stessa maniera, saranno soggette a permanenti trasformazioni, tante quante le esperienze della vita comporta; di conseguenza anche l'identità sarà soggetta a continui mutamenti.

La sinfonia dei "multi-io". Su questo "io-multiplo", inteso come prodotto di pluriappartenenze che vengono di volta in volta vissute e introiettate lungo l'intero arco della vita, concordano vari altri autori.

Secondo P. Malizia³², ognuno di noi ha una molteplicità di appartenenze le quali attivano una batteria di "io" che il soggetto deve saper mettere in rapporto dialogico al fine di ottenere una sinfonia armonica mirata ad equilibrare la propria personalità. È questo il motivo per cui l'identità non può mai essere ritenuta unica, riconducibile a una sola, ma piuttosto va considerata provvisoria, in quanto è in continuo divenire, è un processo complesso il cui tratto distintivo è la diversità: siamo tutti "*differentemente diversi*".

R. De Vita³³ fa osservare che secondo la stessa tradizione sociologica (Max Weber, Durkheim, Simmel...) l'identità individuale non è fatta soltanto di elementi strettamente individuali, ma anche di "territori" condivisi, di appartenenze modulate sulle forme del vivere e dell'agire che i singoli condividono di volta in volta con gli altri.

Per E. Genre³⁴ parlare oggi di identità della persona, di costruzione dell'identità, significa mettere in causa un principio critico che trascina con sé il concetto di autonomia del soggetto, che avviene grazie ad un doppio movimento: mentre il soggetto va alla ricerca di sé, al tempo stesso ha bisogno di organizzare gli impulsi che provengono dall'ambiente circostante. In questa tensione tra mondo interiore ed esteriore l'identità è in costante movimento, non può essere un traguardo acquisito una volta per tutte.

Sulla base di questi contributi, quindi, il concetto di identità può essere interpretato in quanto processo in "formazione permanente", che si costruisce in rapporto ad una socializzazione dinamica relazionale. Un'identità, dunque, da intendersi non più come acquisizione di uno status, bensì come *principio regolatore di uno sviluppo* e, come tale, sempre aperta a nuove acquisizioni, prendendo le distanze da modelli predefiniti.

Identità come "terza via". Attenzione però a non cadere nell'estremo opposto: così come si avverte sempre più l'esigenza di uscire dalle "strette" di un'identità "monolitica", "a senso unico", al tempo stesso occorre guardarsi da un "*melting*

³² MALIZIA P. (a cura di), *Persona/e. La sociologia per la persona e le sfide della società multietnica e multiculturale: studi e ricerche*, Milano, Angeli, 2008, 59.

³³ DE VITA R., *o.c.*, 127.

³⁴ GENRE E., *La costruzione dell'identità in una società multiculturale e multireligiosa*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L., *o.c.*, 264 ss.

pot” di appartenenze ciascuna delle quali non contribuisce direttamente e/o efficacemente alla costruzione dell’identità. È necessario perciò trovare un equilibrio tra i due estremi, individuare, andare alla ricerca di una terza via, alternativa.

Questa terza via, basata sull’incontro-confronto tra “radici” multiethniche/culturali, oggi può essere più facilmente aperta e intrapresa, secondo E. Colombo³⁵, dai figli di migranti di seconde e terze generazioni, i quali possono sperimentare per primi *forme di collocazione trans-nazionale* che consentono loro di assumere i modelli per le loro azioni e per le loro identificazioni tanto dal flusso di cultura globale quanto dai contesti locali entro cui sono inseriti o da quelli di provenienza dei genitori. Come tali, essi non vanno considerati semplici riproduttori delle “differenze” dei genitori, risultato meccanico dell’azione della cultura, delle tradizioni o delle “radici” che avrebbero ereditato, ma neppure malleabile materia prima che si adegua, senza resistenza, ai modelli dei gruppi dominanti. Al contrario, sempre più negoziano e definiscono spazi di riconoscimento, modelli di comunicazione e forme di identificazione che sono dissociate dalla cittadinanza etnica e culturale, senza però assumere acriticamente il modello di cittadinanza dominante nel Paese di migrazione dei loro genitori. *Le seconde e terze generazioni vanno quindi viste come possibili luoghi di formazione di nuovi codici, forme di azione e di identificazione che anticipano tendenze più generali verso l’elaborazione di nuove idee di cittadinanza*, meno legate alla dimensione nazionale, ma non per questo meno efficaci nel definire diritti e doveri, linee di inclusione e di esclusione.

La richiesta del riconoscimento dell’uguale valore tra culture diverse è espressione del bisogno universale di essere accettati nella propria particolarità etnica, quale elemento essenziale del sentimento di identità. Di conseguenza occorre che l’identità non sia vissuta come una comunità-fortezza ma come una “frontiera aperta”, come un patrimonio culturale da far interagire con altri orientamenti e schemi di pensiero. Un’identità che viene giocata “laicamente” nel rapporto con l’alterità, che sa aprirsi all’universale, avanzando idee e progetti con cui misurarsi.

Se è vero che il modo di essere e di pensare di ciascuno di noi è inevitabilmente condizionato dall’eredità culturale di cui è sostanziata la propria identità, ciò non significa – afferma E. Bein Ricco³⁶ – che si debba rimanere “chiusi” nel proprio guscio, ma occorre aprirsi al confronto. L’apertura a “spazi-di-transito” tra le differenze, ognuna delle quali “de-assolutizza” se stessa, fa sì che la contrapposizione identitaria ceda il posto al riconoscimento reciproco, quale presupposto fondante della convivenza civile. Solo un’identità capace di accettare il proprio limite costitutivo può sconfiggere la logica della separatezza e scommettere sull’incontro-confronto con il diverso, dove l’ascolto/riconoscimento dell’altro si salda con la disponibilità a mettersi in questione. Si arriverebbe così a salvaguardare il valore

³⁵ COLOMBO E., *Una nuova generazione di italiani. Cosmopolitismo e senso di appartenenza tra i giovani adulti figli di immigrati*, in “Adulità”, 28, 2008, 41-47.

³⁶ BEIN RICCO E., *o.c.*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L., *o.c.*, 29.



del pluralismo delle differenze, coniugandolo con il principio dell'universalismo della cittadinanza, che conferisce a ciascuno quella forma di identità pubblica che supera, senza negarle, le appartenenze particolari.

Identità come “puzzle” e/o come “prisma”. A fronte dei processi di globalizzazione l'identità è diventata una questione decisamente scottante: i punti di riferimento sono cancellati, le biografie diventano puzzle dalle soluzioni difficili e mutevoli. Il problema tuttavia, sostiene Z. Bauman, non sono i singoli pezzi del puzzle, ma la maniera in cui si incastrano l'uno con l'altro. Per questo motivo

“l'allegoria del puzzle è solo parzialmente illuminante [in quanto] l'immagine finale è già stampata sul coperchio [per cui consente di] assicurarsi di essere effettivamente sulla strada giusta (l'unica strada corretta) verso la destinazione già nota, e quanto lavoro rimane da fare per raggiungerla. Nessuna di queste agevolazioni è disponibile nel momento in cui componi la tua identità [...] la biografia può essere paragonata solamente a un puzzle difettoso [...] l'immagine che dovrebbe emergere al termine del lavoro non è fornita in anticipo, e pertanto non puoi sapere per certo se possiedi tutti i pezzi necessari per comporla, se i pezzi sono giusti e se li hai messi al posto giusto [...] L'immagine del puzzle comprato nel negozio è orientata all'obiettivo: parti dal punto d'arrivo dell'immagine finale nota già in precedenza, per cui hai la sicurezza che alla fine troverai il posto giusto per ogni pezzo... nel caso dell'identità l'intera impresa è orientata ai mezzi. Tu non parti dall'immagine finale, ma da una certa quantità di pezzi di cui sei già entrato in possesso o che ti sembra valga la pena di possedere, e quindi cerchi di scoprire come ordinarli per ottenere un certo numero di immagini soddisfacenti [...] la soluzione del puzzle segue la logica della razionalità strumentale (scegliere i mezzi adatti per un determinato scopo), mentre al contrario la costruzione dell'identità è guidata dalla logica della razionalità finale (scoprire quanto sono attraenti gli obiettivi raggiungibili con i mezzi dati). Il lavoro di un costruttore di identità è un lavoro da bricoleur, che crea ogni sorta di cose col materiale a disposizione”³⁷.

Dal canto suo A. Maalouf³⁸ insiste nel sostenere che, in un pluriverso dalle mille facce, ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità e a concepire la propria identità come un *prisma*, ossia come la somma delle sue diverse appartenenze, piuttosto che affermarne una sola per farne strumento di esclusione. L'identità non si dà una volta per tutte, ma è dinamica, evolve e si trasforma. Ne emerge un'identità che supera la logica dell'*aut-aut* per sostituirla con quella dell'*et-et*: non mera giustapposizione, ma integrazione feconda e capacità di farsi carico di tutte le appartenenze, di sentirsi uno nella molteplicità.

Tutti noi costituiamo infatti un “complesso identitario”. Ogni identificazione si costruisce entro un sistema di relazioni, ci si identifica in una rete di appartenenze (famiglia, cultura, religione, sesso, età, status, professione...). Ne consegue che l'identità è anzitutto plurale e multidimensionale e al tempo stesso variabile nel

³⁷ BAUMAN Z., *o.c.*, 55 e 57.

³⁸ MAALOUF A., cit. in FUCECCHI A. - NANNI A., *Identità plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia*, Bologna, EMI, 2004, 101.





tempo e nello spazio, proprio perché è un fenomeno relazionale e dinamico. Purtroppo sempre più spesso si è portati a fare un uso strumentale e distorto dell'identità: non esiste un'identità come essenza originaria e monolitica, dal momento che essa è sempre un costrutto culturale, un processo aperto all'incontro, allo scambio, alla contaminazione. Bisogna pertanto – affermano Nanni-Curci³⁹ – contestare la *reificazione*, l'*eticizzazione* e la *biologizzazione* dell'identità, bisogna coltivare sempre più un senso plurale per quel che riguarda la propria identità, dal momento che siamo tutti meticci.

In questo sono pienamente d'accordo anche R. Gallissot et al. quando affermano che

“l'identità di ognuno di noi è variabile, plurale, multidimensionale, non riducibile, come oggi si tende a fare, alla sola identità etnica, religiosa o nazionale [...] le identità e le culture, appartenendo interamente al dominio della storia, sono sempre il frutto 'impuro' e mutevole di complesse vicende di scambi, sovrapposizioni, ibridazioni; e sono dunque fenomeni dinamici e continuamente soggetti a mutamento. Il carattere 'meticcio' è la norma culturale”⁴⁰.

Per cui piuttosto che di identità al singolare occorre cominciare a parlare di *processi* e di *strategie identitarie*. Purtroppo siamo ancora ben lontani da questo obiettivo. Un esempio pratico viene dalle popolazioni di origine migratoria, nei cui confronti anche quando vengono superati conflitti e razzismi di varia entità, il “marchio della differenza” passa ancora dai padri ai figli e ai figli dei figli, i quali continuano ad essere chiamati “immigrati” anche se sono nati nel paese di arrivo dei genitori, ne sono cittadini a tutti gli effetti e non hanno mai visto il paese di origine dei genitori.

Identità come “ponte”. Il ponte...

- si attraversa nei due sensi e come tale è simbolo di reciprocità;
- è necessario per superare le separazioni, le fratture che separano i territori che si fronteggiano;
- sta ad indicare la possibilità di superamento degli ostacoli naturali;
- il suo attraversamento apre all'incontro con quelli dell'“altra sponda”;
- mette in comunicazione due realtà;
- agevola il superamento delle “diversità” e delle lacerazioni pregiudiziali;
- attribuisce pari dignità alle realtà che mette in interazione/dialogo.

Per J. Habermas⁴¹ ciò che fa da “ponte” nella costruzione dell'identità sono i processi relazionali-comunicativi, dal momento che possono trasformarla nel

³⁹ NANNI A. - CURCI S., *Dal comprendere al con-vivere. La scommessa dell'interculturalità*, Bologna, EMI, 2009, 145ss.

⁴⁰ GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *o.c.*, 189.

⁴¹ HABERMAS J., *Il pensiero post-metafisico*, Roma-Bari, Laterza, 1991, 184.



quadro di un processo continuo di apprendimento. Per perseguire nella ricerca di identità occorre quindi entrare in uno “spazio” di dialogo; in quanto tale l’identità si fa ricerca, processo dinamico aperto alle diverse “sponde”. Aprendosi all’altro il soggetto espone la sua identità al confronto con l’altro. Ogni affermazione di identità quindi può esistere soltanto all’interno di un complesso gioco dialettico di *ricognoscimenti reciproci*. Si tratta non tanto di “annacquare” la propria identità quanto di inserirsi in un contesto di comunicazione e di dialogo in cui, nello scambio, ci sia un arricchimento e una trasformazione reciproca, dove *nessuno rimane più lo stesso*, dove estraneità e localismo si intersecano in una identità costruita con il contributo che trova nell’“altra sponda”.

Così pure per P. Malizia⁴² parlare di identità-ponte significa promuovere quell’“apertura” che la porta a sfociare nell’altro: l’identità infatti non è mai “chiusa”, “conclusa”; non esistono identità definitive e pure, ma aggregazioni di elementi trasversali appartenenti ad identità diverse, dal momento che l’identità è un processo sempre aperto alla “novità” e imprevedibilità dell’incontro con l’altro. Cosicché le ragioni dell’identità si coniugano con quelle del dialogo: non si dialoga senza identità e l’identità si struttura e si trasforma nel dialogo. Anche quando si parla di identità si parla soprattutto di differenza: è la differenza che rende possibile la relazione nell’incontro con l’altro. Parlare di identità “forte”, quindi, non vuol dire considerarla esclusiva: più uno è se stesso, più è in grado di stabilire relazioni con l’altro/diverso, e più arricchisce la propria identità.

In pratica la metafora del ponte contribuisce meglio di altre a dare l’immagine della “relazione tra opposte polarità”. Nell’era della post modernità, con la “mescolanza” vertiginosa che ci coinvolge tutti, si impone quindi una nuova concezione dell’identità, afferma ancora A. Maaluf⁴³: coloro che riescono ad assumere/vivere/gestire pienamente la propria identità, facendo da “ponte”, sono i “frontalieri”, i quali fanno da “staffetta” fra le “diverse diversità”, costituendo l’elemento cementificante in seno alle società in cui vivono.

Nell’indagine realizzata da Besozzi et al.⁴⁴, questi “frontalieri” vengono individuati appunto in quelle “*generazioni-ponte*” (le seconde e terze generazioni) che devono affrontare il passaggio dal progetto migratorio dei padri a un inserimento stabile nella società per sé, per i loro figli e per i figli dei loro figli. Gli autori sostengono di conseguenza che questa trasformazione generazionale dei flussi migratori dovrà portare a superare quella visione riduttiva e talora offensiva che considera le migrazioni unicamente sotto il profilo puramente strumentale, violando spesso i diritti umani. Con le nuove generazioni le migrazioni “da lavoro” si trasformano inevitabilmente in migrazioni “*da popolamento*”, diventano quindi una

⁴² MALIZIA P., *o.c.*, 68 ss.

⁴³ MAALOUF A., *o.c.*, 38 ss.

⁴⁴ BESOZZI E. - COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Angeli, 2009.

questione di “*persone*” aventi diritto di riconoscimento e di cittadinanza in tutta la loro portata.

Da qui anche l’invito, rivolto a tutti indistintamente, di arrivare a maturare una “mente multiculturale”, aperta all’esplorazione e al confronto con la differenza, in grado di ri-fondare una convivenza all’insegna del rispetto reciproco, ma anche dell’assunzione di responsabilità nell’esercizio dei diritti-doveri da parte degli autoctoni come degli immigrati, da parte di singoli come di gruppi e istituzioni nel gestire il processo di integrazione. La questione dell’integrazione è al contempo una questione di identità, in quanto va ad infrangersi contro il campo dell’appartenenza e quindi del confronto tra culture. Assumere la differenza come un valore significa infatti entrare in un gioco di confronto senza “confini”, che tiene lontani dalle facili tentazioni di caduta nell’etnocentrismo. Questo gioco prima ancora che nel sociale è centrato sulla costruzione stessa dell’identità, in quanto composta di “alterità”, di “io-altro”, dove “io” per essere “riconosciuto” ha bisogno di negoziare se stesso con un “altro-diverso-da sé”.

L’alterità quindi è un elemento fondante/costituente dell’identità. Per cui in definitiva si può affermare che la costruzione della mia identità dipende essenzialmente/inevitabilmente dall’incontro-confronto-scambio con l’altro portatore di differenza.

Provocazione

“Finché l’identità poteva vantare l’appartenenza a una cultura, a un’etnia e a un radicamento nei medesimi luoghi e comunità, la cosa poteva funzionare. Ma se oggi l’identità, come appare evidente per le seconde generazioni, è un’identità di migrazione e di attraversamento, e dunque presenta una pluralità e un dinamismo dentro se stessa, allora la metafora dell’albero non basta più. Occorre fare ricorso alla metafora del viaggio e accompagnare il classico riferimento alle radici con un altro, inedito, riferimento alle ruote. Perché ciascuno di noi continua ad essere come un albero con le radici ma anche con il dinamismo delle ruote. Siamo cioè identità aperte e vive, come alberi semoventi nella nostra società della mobilità umana, che ci chiede di dinamizzare anche il linguaggio, le metafore, le immagini di cui ci serviamo nella pratica educativa”⁴⁵.

⁴⁵ NANNI A., *Presentazione. Le ruote oltre le radici*, in SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transazionale*, Tirrenia (Pi), ed. Del Cerro, 2008, 14.

3.3. “Il mio esame di identità”

Riassumendo... Se rapportata all'attuale momento storico, caratterizzato da intensi processi di contaminazione sociale e culturale, la costruzione dell'identità può essere considerata un prodotto multiculturale: di fatto, è *il pluralismo culturale il nuovo costruttore dell'identità*. A sua volta la molteplicità di appartenenze che caratterizza le società pluraliste implica, sul piano della partecipazione sociale e culturale, una capacità di governo di sé affinché la vita possa svolgersi in maniera armonica e sufficientemente coerente con un progetto di vita da realizzare.

Tuttavia, fa osservare M. Pellerrey⁴⁶, il pericolo che afferisce ad una pluralità di affiliazione viene quando non è stato costruito, oppure si viene a perdere un “io-nocciolo” di identità che fa da punto di riferimento nell'interpretare, dare senso, vivere la propria esperienza al plurale. Il pluralismo culturale passa anche attraverso il sistema del “sé”, in quanto ciascuna appartenenza porta con sé un influsso sui valori, sulla maniera di vedere e giudicare fatti e persone, sulle norme di comportamento e di azione che spesso producono conflitti e divisioni nella stessa sfera dell'unità interiore.

Ed effettivamente vari autori hanno fatto costantemente notare come le culture stiano perdendo progressivamente i loro confini, producendo culture ibride che relativizzano la stessa nozione di identità. Nel “villaggio globale” la comunicazione annulla di fatto le distanze spaziali e temporali, di conseguenza occorre guardarsi sia dal relativismo che nega il valore delle singole culture, che dal fondamentalismo e dall'etnocentrismo che assolutizza soltanto il valore della propria cultura.

L'altro non è riconducibile ad uno stereotipo; ma non è riconducibile neanche a una diversità così diversa per cui non possiamo avere una relazione. I due poli che creano problema sono o la tentazione di ridurre l'altro a immagine di se stessi oppure la convinzione che l'altro è così diverso che non si ha niente in comune. Se spostata sul piano macrosociale, questa posizione può portare allo scontro di civiltà. In precedenza è emerso a più riprese che un'identità monolitica, intesa/vis-suta come un feticcio da difendere per evitare la contaminazione, diventa fattore di scontro e di violenza.

Per F. Remotti⁴⁷, l'identità viene affermata, rivendicata, imposta in relazione ai gruppi che di volta in volta si costituiscono nella competizione e/o di cui dispon-

⁴⁶ PELLERREY M., *Il contributo della formazione professionale al dialogo interculturale*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Roma, Associazione CIOFS-FP, 2008, 36.

⁴⁷ REMOTTI F., *o.c.*, 56.

gono nella lotta per le “risorse” (di qualunque tipo: religiose, economiche, territoriali...).

Z. Bauman riconduce il problema dell’identità non più ad una conservazione stabile ma al fatto di mantenerla in uno stato di “libera fluttuazione”, fatta di elementi eterogenei in continua trasformazione.

Altri interpretano tale trasformazione in una specie di “nomadismo” nel processo di costruzione dell’identità, che supera le “radici”, i confini rigidi e le appartenenze esclusive per “avventurarsi” in sempre nuovi “spazi” (etnici, culturali, religiosi, ideologici...).

“Nessuno oggi è esclusivamente una cosa sola – afferma E. Said –. Etichette come indiano, donna, musulmano o americano sono solo dei punti di partenza che, se per un momento vengono seguiti nell’esperienza vissuta, sono poi presto abbandonati. L’imperialismo ha consolidato su scala globale una miscela di culture e di identità. Ma il suo regalo peggiore, paradossalmente, è stato quello di aver consentito a ciascuno di credere di essere soltanto, soprattutto, esclusivamente bianco o nero, occidentale o orientale. E invece gli esseri umani, proprio come forgiavano la propria storia, forgiavano anche le proprie culture ed identità etniche”⁴⁸.

Per L. Sciolla

“l’identità rappresenta quel sistema di significati che, mettendo in comunicazione l’individuo con l’universo culturale dei valori e dei simboli sociali condivisi, gli permette di dare senso alle proprie azioni agli occhi propri e a quelli degli altri, di operare delle scelte e di dare coerenza alla propria biografia”⁴⁹.

Anche F. Rimoli⁵⁰ fa osservare che di fronte al rafforzarsi degli integralismi religiosi e politici, all’insinuarsi della società della sicurezza che moltiplica le forme del controllo e della sorveglianza, solo un’equilibrata ricerca di un riconoscimento reciproco che eviti sia il devastante conflitto di un’insanabile dialettica oppositiva, sia l’invalidabile limite della presunta impossibilità di un vero rapporto paritario, sia l’utopica con-fusione delle differenze, può superare la lacerazione che nell’area geopolitica delle società complesse si manifesta nella difficile integrazione delle diversità. All’incontro-confronto tra civiltà oggi si preferisce talora lo scontro, la potenza omologante e monodimensionale delle logiche di mercato globale che ravvivano quel “glocalismo” che spesso è all’origine dei micro nazionalismi e dei fondamentalismi iperidentitari, a un’idea dell’“altro” considerato come nemico o come rifiuto tossico planetario. Tra le due alternative estreme, conclude l’autore, da un lato l’“altro” inteso come minaccia alla propria identità e, dall’altro, inteso invece come fattore costitutivo del proprio io, si svolge l’intera gamma delle possibilità di inclusione/esclusione. Tutto il nocciolo della questione sta nella tensione che si

⁴⁸ SAID E., cit. in FUCECCHI A. - NANNI A., *o.c.*, 166.

⁴⁹ SCIOLLA L., *Il concetto di identità in sociologia*, in AA.VV., *Complessità sociale e identità*, Milano, Angeli, 1985, 105.

⁵⁰ RIMOLI F., *o.c.*, in BILANCIA F. - DI SCIULLO F.M. - RIMOLI F., *o.c.*, 1-2.



viene a creare tra identità e alterità. Purtroppo ancora oggi l'identità in via normale si costruisce invece a scapito o contro l'alterità, riducendo così le potenzialità che provengono dall'incontro-confronto con l'"altro".

Un'identità fragile tende infatti a costruirsi attorno a un "tu/voi" interpretato quale nemico a cui contrapporsi, così da strutturare/consolidare i tratti distintivi dell'"io/noi". Ma, occorre chiedersi...

...se è l'"alterità" che definisce e sancisce l'identità e se essa viene percepita come nemico, quale identità si potrà dare?

La soluzione sta nel guardarsi tanto dalla biologizzazione come dall'eticizzazione dell'identità, ma soprattutto occorre superare una volta per tutte un modello di ricerca di identità fondato sulla contrapposizione, ossia in cui diventa essenziale avere dei "nemici" per potersi definire. Il rapporto identità-differenza va giocato piuttosto sull'interdipendenza del reciproco riconoscimento. E comunque l'alterità riaffiora sempre, *si annida nel cuore stesso dell'identità*. Il luogo dell'incontro con l'altro, che è l'incontro con un "altro-sé", ma "diverso-da-sé", oggi non può che essere lo spazio della pluralità sociale e del pluralismo democratico.

Pertanto il problema centrale è quello della valorizzazione delle differenze. Solo partendo dalle reciproche differenze si può andare alla ricerca di "ciò che ci accomuna". Il nuovo concetto di identità va quindi inquadrato all'interno dei processi relazionali, nel complesso gioco dialettico di riconoscimenti reciproci, dove si dà "integrazione" senza cadere nella tentazione di una "fusione".

L'"alterità" quale "ombra" inseparabile nel processo di costruzione dell'identità. Nell'attuale momento storico la "rivoluzione mentale-culturale copernicana" che resta ancora da fare sta quindi nel ribaltare la concezione stessa dell'identità: da statica a dinamica, come un qualcosa in continua costruzione, in quanto per sua natura "relazionale", pronta a confrontarsi. In altri termini, sta nel concetto di "natura plurale" dell'identità e, come tale, un costruito in permanente divenire, un processo aperto all'incontro, allo scambio, alla contaminazione. E, nell'ottica delle "società plurali", identità e differenza sono in rapporto di interazione ai fini di un reciproco completamento. Quindi, né "eco" né "narciso", né la dispersione né l'assolutizzazione dell'identità, ma piuttosto una coscienza identitaria corredata dalla volontà di dialogo, di incontro e di reciproca fecondazione con altre identità.

Per A. Melucci il concetto di "identità" contiene tre elementi:

"permanenza o continuità di un soggetto individuale o collettivo, al di là delle variazioni nel tempo e degli adattamenti all'ambiente; delimitazione di questo soggetto rispetto agli altri; capacità di riconoscersi e di essere riconosciuto [...] L'identità individuale è dunque la capacità di un attore di agire differenziandosi dagli altri e restando identico a se stesso. Ma l'auto-identificazione deve godere di un riconoscimento dagli altri per potersi fondare e mantenere. La possibilità di distinguersi dagli altri deve essere riconosciuta da questi altri [...] L'auto-identificazione si appoggia a sua volta sulla possibilità di situarsi all'interno di un sistema di relazioni ('Io sono per Te il Tu che Tu sei per Me') [...]. Il pa-



radosso dell'identità è dunque che la differenza, per essere affermata e percepita come tale, suppone la reciprocità⁵¹.

Secondo l'autore, il processo identitario avviene quindi all'interno di una variabilità a quattro polarità: *auto-riconoscimento/etero-riconoscimento – auto-differenziazione/etero-differenziazione*. In questo modo l'identità coincide con la capacità variabile di un soggetto di tenere insieme/in equilibrio i quattro poli di questo sistema di relazioni: riconoscere gli effetti della sua azione come propri, affermando la sua diversità e ottenendo riconoscimento.

Occorre quindi prendere coscienza anzitutto dell'inevitabile presenza dell'alterità, in quanto si accompagna costantemente all'identità quasi fosse un'ombra di cui non ci si può liberare; ma soprattutto occorre riconoscere che l'identità (ciò che noi crediamo di essere, in quanto “unici”) è *fatta anche di alterità*. Tutto ciò significa che costruire l'identità non comporta ridurre, tagliar via la molteplicità, ma piuttosto introdurre, utilizzare, far ricorso, incorporare l'alterità lungo i processi metabolici di costruzione dell'alterità.

L'utilizzazione dell'alterità si rende evidente in particolare nei continui processi di “negoiazione” dell'identità. Un'identità “cieca” all'alterità, che non si disponga ad un continuo processo di “patteggiamento/compromesso/contaminazione” con l'alterità è inevitabilmente votata all’“impoverimento” a causa del drastico venir meno di quelle risorse/ricchezze che soltanto l'alterità può offrire e garantire. Ne consegue che l'alterità è un ingrediente indispensabile dell'identità, una componente *sine qua non* della sua stessa costruzione.

In ultima analisi, quindi, né le identità né le differenze possono essere considerate degli assoluti. Di conseguenza devono essere ripensati il concetto ed i contenuti stessi dell'identità, in funzione di una nuova dimensione aperta al dialogo e al confronto, pluralista, conscia di non essere autosufficiente, dove le convinzioni forti soggettive sono relativizzate, dove lo stesso concetto di “unicità” è fluttuante, è itinerante. Il riconoscimento all'altro del diritto alla sua diversità comporta al tempo stesso la promozione del dialogo e del confronto, oltrepassando così la statica posizione etnocentrica. Un'identità quanto più è “forte”, fiera delle proprie radici, tanto più deve essere aperta a quel tipo di dialogo che mette in evidenza i punti su cui si può concordare e quelli che ci differenziano. Il dialogo implica perciò interlocutori consapevoli della propria identità e disponibili al reciproco arricchimento.

Passando sul versante educativo, la ricerca dell'identità deve impegnare ad andare incontro al “diritto-alla-differenza”. Ciò comporta di partire dall'educare a *con-vivere con i propri multi-sé*, per poi poter *con-vivere con multi-identità-a-geometria-variabile*.

⁵¹ MELUCCI A., *Parole chiave. Per un nuovo lessico delle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2000, 121-22.

Educare a...

a) ...*saper con-vivere con i propri multi-sé...*

Per R. De Vita⁵² l'identità si presenta sotto il segno della multiformità, come un insieme di multi-“sé” integrabili/interagibili. Non è una entità formata una volta per tutte, ma essa è sempre frutto di una interazione tra un “interno” e un “esterno”. È una rete di relazioni flessibili, non statiche. È il prodotto di un movimento centripeto e di uno centrifugo: il primo asservisce ad un processo di conservazione di sé e il secondo di trasformazione di sé nel contatto permanente con alterità multiple.

Secondo Bocchi-Ceruti

“questo gioco di riconoscimenti reciproci, in se stesso e negli altri, può far emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza sottratte sia al degrado di arcaiche appartenenze rigide e omologatrici, sia al fascino di nuove appartenenze totalizzanti”⁵³.

Una prima conseguenza, a livello socio-relazionale, consiste perciò nell'educare a ridurre progressivamente il carattere autocentrico dell'io e nel far emergere contestualmente legami con l'alterità finalizzati al vivere-insieme in qualità di “cittadini”.

Secondo G. Chiosso⁵⁴, infatti, la cittadinanza non si nutre più di virtù civiche legate al senso di appartenenza, essa viene piuttosto concepita come frutto della contaminazione tra culture e come espressione di identità multiple. Nell'era post moderna si è cittadini infatti non più e/o non solo in quanto parte ed espressione di un certo luogo, di una certa storia e di una memoria collettiva, ma piuttosto in quanto si abita uno spazio-tempo sempre più fatto di interferenze e di articolazioni, di segmentazioni e di reti, di pluralità di appartenenze. Ne consegue che l'educazione alla cittadinanza e alla convivenza democratica oggi non può che prendere avvio da questi presupposti.

b) ...*per poter con-vivere con multi-identità-a-geometria-variabile.*

Cosicché la domanda che riemerge spontanea al termine di questo excursus sull'identità, è:

in una società multi-etnica/multiculturale, quale identità è possibile formare?

A questo interrogativo ha cercato di rispondere direttamente F. Pajer⁵⁵, partendo dal presupposto che l'identità personale è frutto progressivo di una ricerca dinamica che si costruisce man mano che si diventa capaci di realizzare progetti assieme all'alterità. L'io non può formarsi nella sua identità che assimilando i valori in interazione con la cultura-ambiente. A sua volta il contesto-ambiente a geome-

⁵² DE VITA R., *o.c.*, 122.

⁵³ BOCCHI G. - CERUTI M. (a cura di), *Educazione e globalizzazione*, Milano, R. Cortina, 2004, 12.

⁵⁴ CHIOSSO G., *o.c.*, in CASELLI L., *o.c.*, 67.

⁵⁵ PAJER F., *Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell'identità*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L., *o.c.*, 243 ss.



tria-culturale multipla e variabile, dove l'io cresce e si alimenta, può essere diversamente interpretato:

- quando l'io si incontra/scontra con un modello culturale difforme da quello ereditato, l'altro, il “diverso-da-sé” può essere percepito come “nemico” o come “avversario” (etnocentrismo autoreferenziale);
- quando invece la pluralità culturale viene intesa come “ricchezza”, ciò favorisce la messa in relazione e lo “scambio”.

In quest'ultimo caso, prosegue l'autore, entra in gioco un concetto di educazione che mira ad abilitare al confronto costruttivo tra punti di vista diversi e a stabilire sempre nuove relazioni che incideranno sulla costruzione dell'identità personale. È in questo contesto di diversità culturale che prende senso la distinzione tra:

- identità *prescritta*: un'identità-muro, imposta dagli altri fin quando si è preadolescenti, allo scopo di difenderci;
- identità *rivendicata*: quell'aspirazione all'emancipazione che fa parte del processo di crescita biologica e psicologica; è l'identità-specchio, cercata per soddisfare il bisogno di appropriazione del capitale simbolico;
- identità *maturata*: coincide con il profilo della personalità adulta, conquistato/definito attraverso un lungo esercizio di discernimento di scelte; come tale, si qualifica come valore “relazionale” e “dialogale”, come “reciprocità” nei confronti di altre identità diverse.

È quest'ultimo tipo di identità, sostiene ancora F. Pajer, che l'attuale contesto pluralistico spinge a promuovere nell'azione educativa. Nell'incontro tra culture la comunicazione avviene tra persone che hanno maturato una piena coscienza di chi sono, quali radici hanno, a quale gruppo appartengono. A sua volta questa presa di coscienza e senso di sé cambiano, si sviluppano progressivamente in relazione all'altro, al tipo di rapporto che viene instaurato, dal momento che la volontà di comprensione culturale crea la possibilità di travalicare la propria cultura per accedere ad un altro mondo, “universalizzando” le conoscenze.

L'identità rientra di conseguenza in un pellegrinaggio interiore, è un processo creativo in permanente trasformazione, per cui occorre guardarsi soprattutto dall'accostarla all'identificazione *tout court*. La stessa persona può essere considerata, senza la minima contraddizione, di cittadinanza americana, di origine caraibica, con ascendenze africane, cristiana o musulmana, progressista, donna..., ognuna di queste collettività, a cui questa persona appartiene simultaneamente, le conferisce una determinata identità. Nessuna di esse può essere considerata l'unica identità o l'unica categoria di appartenenza.

Alla molteplicità delle identità deve quindi corrispondere una disposizione a convivere con una identità “diasporica”, disposta a mettersi in discussione e connessa ad un nucleo di virtù civiche capaci di fare dell'esperienza dell'altro anche uno strumento privilegiato per la conoscenza/scoperta di sé.



Secondo G. Chiosso⁵⁶, il principio della democrazia delle culture si basa sulla convinzione che l'identità costituisce un bene da tutelare, ma senza rinchiudersi in se stessa, imparando a dialogare con altre identità, altre culture, altre comunità. Un'educazione, quindi, funzionale al superamento di una nozione statica di identità, che purtroppo oggi appare invece ancora impreparata e inadeguata a interagire con la varietà e molteplicità dei portatori di differenze. Si tratta in sostanza, prosegue l'autore, di educare alla costruzione di identità singole e comunitarie capaci di prendere distanza da se stesse e dalle proprie idee per cogliere nell'altro il "compagno di viaggio" con cui dialogare, confrontarsi e affrontare problemi comuni.

Se si accetta il concetto dinamico di identità, sostiene e M. Santerini⁵⁷, ne consegue che il migrante non porta soltanto con sé la sua identità culturale di origine, ma anche quella nuova, di chi è entrato in rapporto con un'altra cultura. La nuova identità culturale può essere considerata la risultante di variazioni che si articolano sulla base di un'identità etnica originaria, che però continua a vivere anche nella mescolanza con le altre. La nuova identità è quella di chi ha messo in relazione la sua origine con il nuovo contesto con cui è entrato in relazione. Ne consegue che il processo educativo passa attraverso la comunicazione in termini di comprensione dell'altro, compiendo un percorso che parte dalla conoscenza e attraversa la necessità di un "riconoscimento". In questo senso educare significa riconoscere l'altro nella sua diversità, creando canali di comunicazione senza discriminazioni. Si tratta cioè di essere consapevoli che il rapporto educativo collabora alla costruzione di una nuova identità socio-culturale che si nutre dello scambio tra appartenenze plurime. L'"effetto-specchio" induce così a confrontarsi e, conseguentemente, a relativizzarsi.

Per cui, in definitiva, l'efficacia dell'educazione alla cittadinanza e alla convivenza democratica dipende da quella "*disposizione nomadica/diasporica*" grazie alla quale il soggetto entra in reciprocità con altri, diventa disponibile all'accoglienza della diversità, si sente cittadino di un mondo globale, parte attiva di una storia che lo interpella e lo coinvolge entro un quadro di valori condivisi. È su questa piattaforma "*identitaria trans-culturale*" che si devono confrontare i processi educativi delle società post moderne.

Provocazione

A fronte di "6 miliardi di Altri" con cui confrontare la mia identità...
"io so **chi sono**, ma non posso sapere **chi sarò**"!

⁵⁶ CHIOSSO G., in CASELLI L., *o.c.*, 74 ss.

⁵⁷ SANTERINI M., *o.c.*, 189 ss.

LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- AMBROSINI M. - MOLINA S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Agnelli, 2004.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2000.
- BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, a cura di V. Vecchi, Bari, Laterza, IX ed., 2009.
- BEIN RICCO E., *La costruzione dell'identità: appartenenze religiose e convivenza democratica* in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 25-33.
- BENHABIB S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- BESOZZI E. - COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Angeli, 2009.
- BILANCIA F. - DI SCIULLO F.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Paura dell'altro. Identità occidentale e cittadinanza*, Roma, Carocci, 2008.
- BOCCHI G. - CERUTI M. (a cura di), *Educazione e globalizzazione*, Milano, R. Cortina, 2004.
- BRUNELLI G., *Identità culturale e diritti: una prospettiva di genere*, in SALERNO G.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti. Il problema dell'altro nella città cosmopolita*, Macerata, EUM, 2008, 59-77.
- CACCIAVILLANI G. - LEONARDI E. (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*. Atti del Convegno - Reggio Emilia, 20-21 ottobre 2005, Milano, Angeli, 2007.
- CANTELMI T. - TORO M.B. - TALLI M., *Avatar. Dislocazioni mentali, personalità tecno-mediate, derive autistiche e condotte fuori controllo*, Roma, ed. Magi, 2010.
- CASAVECCHIA A., *Scuola e multiculturalità nella società individualizzata*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 110-121.
- CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999.
- CHIOSSO G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, 51-82.
- COLOMBO E. - SEMI G. (a cura di), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, Angeli, 2007.
- COLOMBO E., *Una nuova generazione di italiani. Cosmopolitismo e senso di appartenenza tra i giovani adulti figli di immigrati*, in "Adultià", 28, 2008, 41-47.
- COLOMBO E. - DOMANESCHI L. - MARCHETTI C., *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Angeli, 2009.
- CORSI A., *Dialogo e attività didattiche condivise per la costruzione delle identità in una prospettiva interculturale. Il contributo della pedagogia sociale*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 298-308.
- DE VITA R., *Incertezza e identità*, Milano, Angeli, 1999.
- FABIETTI U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, NIS, 1999.
- FUCECCHI A. - NANNI A., *Identità plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia*, Bologna, EMI, 2004.
- GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001.
- GENRE E., *La costruzione dell'identità in una società multiculturale e multireligiosa*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 260-267.
- KILANI M., *L'ideologia dell'esclusione. Note su alcuni concetti-chiave*, in GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 9-36.
- LAZZARI F., *Per un'identità creativa del con-vivere*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 90-100.

- MAALOUF A., *L'identità*, Milano, Bompiani, II ed., 2007.
- MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un modello culturale ed educativo*, Milano, Angeli, 2008.
- MALIZIA P. (a cura di), *Persona/e. La sociologia per la persona e le sfide della società multi-etnica e multiculturale: studi e ricerche*, Milano, Angeli, 2008.
- MARTIRADONNA A., *Dall'accettazione al dialogo: tappe di un percorso interculturale*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 309-312.
- MELUCCI A., *Parole chiave. Per un nuovo lessico delle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2000.
- NANNI A., *Presentazione. Le ruote oltre le radici*, in SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), ed. Del Cerro, 2008, 13-15.
- NANNI A. - CURCI S., *Dal comprendere al con-vivere. La scommessa dell'intercultura*, Bologna, EMI, 2009.
- PAJER F., *Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell'identità*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 240-249.
- PELLERAY M., *Il contributo della formazione professionale al dialogo interculturale*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Roma, Associazione CIOFS-FP, 2008, 31-44.
- QUEIROLO PALMAS L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine migratoria tra scuola e spazi urbani*, Milano, Angeli, 2006.
- REMOTTI F., *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- RIMOLI F., *Introduzione. Elogio dell'in-differenza*, in BILANCIA F. - DI SCIULLO F.M. - RIMOLI F. (a cura di), *Paura dell'altro. Identità occidentale e cittadinanza*, Roma, Carocci, 2008, 1-11.
- SALERNO M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti. Il problema dell'altro nella città cosmopolita*, Macerata, EUM, 2008.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994.
- SEN A., *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2006.





4. CULTURA e i suoi “MULTIPLI”

SCENARIO

Il concetto di “cultura” può essere prefigurato nella forma di un iceberg: la parte che emerge è composta da letteratura, pittura, architettura, scultura, musica, e arti varie..., mentre la parte sommersa contiene variegate peculiarità, tra cui in particolare il modello delle relazioni, il concetto di bellezza, la gestione dei ruoli e delle emozioni e molto altro ancora.

Per costruire un rapporto inter-culturale si richiede di conseguenza la conoscenza delle caratteristiche principali della propria cultura, per poi assumere un atteggiamento anzitutto di rispetto verso le differenze che separano le culture con cui ci si confronta, facendo leva su un processo di decostruzione della propria forma mentis, per passare quindi ad intessere il rapporto attraverso azioni positive fondate sul dialogo, il confronto, l’interscambio.

Tutto questo rimanda al concetto di “identità culturale”, la cui crescita e maturazione avviene quando l’identità riesce ad abbandonare quel “pensiero unico” generato dalla cultura di appartenenza, per acquistare quella poliedricità necessaria a contesti sempre più variabili e a modificazioni culturali sempre più in movimento. In sostanza, così come per l’identità, anche la cultura, per le sue caratteristiche interattive e fluide, è destinata a continui “riaggiustamenti” e meticciami.

Un concetto da rivisitare. Partendo da questi presupposti, nessuno quindi può più considerare la propria cultura e tradizione di appartenenza come la più giusta o come l’unica, superiore a tutte le altre. Purtroppo finora abbiamo sempre vissuto, e ancora oggi continuiamo a vivere come figli di una cultura separatoria, per cui ci ostiniamo a dividere, circoscrivere, catalogare, escludere quel diverso che appartiene all’“altra” cultura, al “non-noi”, separandolo da se stesso al fine di poterlo dominare, inquadrare, definire, e non piuttosto per comprenderlo, rispettarlo e tanto meno per metterci in dialogo.

Quando poi il portatore di un’altra cultura è il migrante, ne consegue che il nodo critico nel rapporto “cultura-migrazione” ha come cassa di risonanza conflittuale la “liquefazione” dei suoi valori culturali mediante l’introduzione di forme di assimilazione alla cultura dominante o di sincretismo indifferente (*melting pot*) o di omologazione.

Occorre quindi prendere coscienza che il nostro vero “peccato originale” è quello di essere cresciuti con l’illusione che la nostra fosse “la” cultura (unica, poiché dominante, la più civilizzata...). Al tempo stesso non è meno inquietante



anche l'aspetto inverso, ossia quello dell'appiattimento e del conformismo su scala planetaria: ai quattro angoli del mondo troviamo infatti le stesse informazioni, gli stessi capi di abbigliamento, la stessa pubblicità dei beni di consumo... cosicché si può ritenere che il mondo futuro sarà sempre più quello di una cultura mediatizzata, standardizzata, omogeneizzata, sterilizzata.

Tutto questo chiama in causa il rapporto fra gli individui e le culture di appartenenza. Se in una certa misura la cultura determina l'uomo, a sua volta l'uomo la determina con i suoi adattamenti e innovazioni. Proprio per questo la cultura va interpretata nel senso di una elaborazione collettiva in perpetua trasformazione e continuamente soggetta ad alterazioni, rielaborazioni e reinterpretazioni individuali e collettivi.

Al riguardo A. Rivera¹ porta l'esempio delle "culture in diaspora", nate al seguito dei rapporti tra le culture degli immigranti con quelle dei paesi dominanti. L'autore sostiene che in questo caso si ha a che fare con la nascita di culture "terze", che trascendono sia le culture di origine che quelle dominanti appartenenti alle società di arrivo. Vanno considerate quale risultato di "elaborazioni" meticce e sincretiche che si fondano su reinterpretazioni incrociate di forme culturali di diversa origine, frutto di contaminazioni, ibridazioni, creolizzazioni.

J.A. Banks², nell'analizzare le sfide che oggi pongono i diritti culturali dei cittadini di diversi gruppi etnici, culturali, religiosi e linguistici, fa presente che la tendenza prevalente nel passato è stata quella di una integrazione nella prospettiva di una "cittadinanza assimilatoria", mentre questa posizione si scontra oggi con la domanda non solo individuale ma anche di interi gruppi sociali e comunità particolari che tendono ad associarsi per conservare tradizioni e forme di vita originarie. È questo il motivo per cui l'odierna letteratura punta ad affermare che l'educazione alla cittadinanza dovrebbe assicurare anche il mantenimento degli elementi culturali di origine.

Anche se il mondo non è stato mai così interconnesso e interdipendente, occorre riconoscere che in esso si stanno accentuando al tempo stesso movimenti che affermano con sempre più forza la loro identità particolare. A fronte di questo fenomeno, educare al dialogo interculturale appare lo strumento fondamentale per superare le dicotomie emergenti tra la cultura di origine e quella del paese di arrivo, tra globalismi e glocalismi.

La soluzione va quindi individuata nell'educare a saper "stare con" l'altro, mettendo a confronto gli antagonismi, invece di schivarli, semplicemente perché nel dialogo ognuno è costretto ad aprirsi, a far conoscere la propria posizione preparandosi al confronto. Ogni rapporto su base dialogica di fatto obbliga ognuno, per entrare in comunicazione, a ripensare le proprie concezioni riflettendosi nell'altro.

¹ RIVERA A., *Cultura*, in GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 101.

² BANKS J.A., *Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age*, in "Educational Researcher", 37, 2008, 3, 129-139.



“Ri-spazializzare”/“de-territorializzare” le culture. L’obiettivo è quello di arrivare ad interpretare la sfida al cambiamento sulla base del dato secondo cui i territori non sono più i “contenitori di una cultura unica”. Tutto questo comporta anzitutto di partire dal “ri-spazializzare” il concetto stesso di cultura. In questo senso, ogni cultura non ha più riferimento in un “luogo geografico esclusivo”, è inestricabilmente intrecciata con un’inevitabile contaminazione che mescola tutto con tutti: come è sempre avvenuto nella storia, le trasmissioni delle popolazioni hanno provocato non solo un rimescolamento di etnie, lingue, costumi, religioni..., ma anche di culture.

Ne consegue che così come una identità-mono oggi è sinonimo di “impoverimento”, di rimando la ricerca di una identità “in equilibrio” tra più culture, in grado cioè di ri-orientare il proprio cammino all’interno dei processi di trasformazione sociale in atto richiede la volontà di avventurarsi in spazi e/o “mondi” sempre nuovi, non solo dal punto di vista geografico o virtuale, ma anche “mentale” e soprattutto *educativo*. È in questo senso che il processo di de-territorializzazione/ri-spazializzazione provocato dalle ondate migratorie (ma non solo) porta a radicali trasformazioni culturali e di conseguenza anche alla nascita di un “uomo nuovo”, sempre più costretto a fare i conti con i valori che trascendono quelle “garanzie” date finora dalla tradizione, dalla religione, dall’etnia, dalla lingua, dalle espressioni tipiche della propria cultura..

L’ipotesi da perseguire quindi è la realizzazione di uno “spazio” comune in cui muoversi e comunicare. Uno spazio dove, nonostante le differenze, sia riconosciuta e difesa l’identità di ciascuna cultura attraverso regole intersoggettivamente negoziate e rispettate. Secondo U. Fabietti³, per perseguire nella ricerca di identità (sia essa personale, sociale, o culturale...) solo la “ragione della solidarietà” fondata su una “ragione antropologica”, capace di relativizzare il posto di ciascuno di noi nella storia e al tempo stesso di connetterci agli altri, potrà *relativizzare le culture e tradizioni di appartenenza senza assolutizzare le differenze*.

Il problema tuttavia si fa più complesso al momento in cui l’accresciuta possibilità di mobilità, sia fisico-geografica che simbolico-virtuale, consente di ri-disegnare “nuove geografie di azioni”, ristrutturando lo spazio secondo quegli scenari fluidi, contenitori di un supermarket di identità dove l’io si fa “turista”. Di questo “spazio” fanno sempre più parte non solo gli itinerari di quel turista che Z. Bauman⁴ definisce cacciatore di emozioni, libero di muoversi a piacimento, ma anche ogni genere di “migranti”. In questo caso lo spazio si complessifica e perde la propria compattezza, le culture non sono più territorialmente radicate ma si de-localizzano, rendendo l’esperienza della differenza parte ormai costitutiva della realtà locale.

Al tempo stesso l’autore richiama l’attenzione anche sul rischio di affidarsi tout court a quelle che egli definisce “comunità-attaccapanni”: da un contesto glo-

³ FABIETTI U., *L’identità etnica*, Roma, NIS, 1996, 163.

⁴ BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.





balizzato, fonte di paure di omologazione e di incertezza scaturisce sempre più forte la domanda e la ricerca di identità e di appartenenze, che porta poi ad “appendersi” a una qualunque cultura di comodo. Di conseguenza egli invita a ripensare il concetto stesso di cultura, in quanto oggi si “traveste” di una certa ambiguità.

Da “boccia” a “spugna”: la leva del cambio. I processi migratori che caratterizzano l’attuale periodo storico pongono nuove domande e prospettive sulla convivenza, soprattutto dal punto di vista dell’incontro-scontro-confronto tra culture. Si richiede di conseguenza un’analisi dei fenomeni a dimensione mondiale che permetta di approfondire strumenti e metodi per rispondere alle sfide sociali in grado di affrontare i rapidi mutamenti.

A questo riguardo M. Santerini fa osservare che

“la grande problematica che investe la convivenza umana nasce dall’evoluzione dei diritti culturali e dal riconoscimento del loro pluralismo. La Dichiarazione del 1948 ne ha solamente affermato l’universalità [...] La pluralità (delle culture) è stata utilizzata anche per contestare l’universalità dei diritti, e per giustificare le differenze nella loro applicazione. Ci si trova quindi ancora una volta di fronte al dilemma tra universalismo e particolarismi, tra il rischio di etnocentrismo e il pericolo di una rinuncia alla loro validità”⁵.

Alla Dichiarazione del 1948 ha fatto seguito la Dichiarazione dell’UNESCO del 1966, la quale ha stabilito⁶:

1. Ogni cultura ha una dignità e un valore che devono essere rispettati e salvaguardati.
2. Ogni popolo ha il diritto e il dovere di sviluppare la propria cultura.
3. Nella loro varietà feconda, la diversità e l’influenza reciproca che esercitano le une sulle altre, tutte le culture fanno parte del patrimonio comune dell’umanità.

Volendo trarre una qualche conclusione da questa premessa è necessario partire dal presupposto che per conoscere quale sia, nell’epoca della globalizzazione, la cultura che sta nella testa di una persona, il luogo di origine e l’etnia di appartenenza contano sempre di meno.

La sfida che ci riguarda tutti sta quindi nel far coesistere universalismo e particolarismo, globalismo e glocalismo, pluralismo e differenziazione. In altri termini, è arrivato il momento in cui occorre arrivare a cambiare/de-costruire quei nostri atteggiamenti, stereotipi e pregiudizi che sono tanto rassicuranti e su cui cementifichiamo le nostre “fortezze” concettuali.

Ma in realtà, quanto siamo veramente disposti a “cambiare”?

⁵ SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, 234.

⁶ MEYER P., *Le corps des droits de l’homme*, Fribourg, Ed. Universitaires Fribourg Suisse, 1992, 212.; cit. in SANTERINI M., *o.c.*, 235.





4.1. Multiculturalismo vs. Intercultura

Visto per difetto. Con il termine di “società multicultural” in genere si allude a una società in cui dovrebbe essere riconosciuta e rispettata la diversità culturale, in cui si dovrebbe realizzare una pacifica convivenza fra “comunità” di diversa origine e appartenenza culturale. Il termine tuttavia si presta ad essere frainteso in quanto ha un “peccato di origine”, un difetto ereditario: chi lo pronuncia generalmente immagina che le diverse “comunità” o “etnie” siano entità stabili, definite e definitive, invece che appartenenze mutevoli, in divenire, continuamente sottoposte a contaminazioni e apporti provenienti da culture diverse. In questa visione inoltre in genere si pone l’accento sul problema del mantenimento e della difesa delle differenze culturali.

Sul fraintendimento concorda anche Z. Bauman⁷ quando sostiene che il termine “multiculturalismo” rimanda all’idea che le culture siano delle totalità autosufficienti e, come tali, impermeabili, chiuse, ingessate; che appartenere ad una cultura dipenda dal fatto di esservi nati, non da una libera scelta o dalla condizione sociale, dalle circostanze ed esperienze della vita; che le identità meticce, l’ibridazione culturale, lo scambio e la contaminazione fra culture sia qualcosa di anomalo e di innaturale, invece che essere la normalità e la regola. Per questo l’autore propone di sostituire al termine “multiculturalismo” il concetto di *polivalenza culturale* e di *società policulturale*.

Anche A. Sen sembra prendere le distanze dal termine:

“Presenterebbe seri problemi, sotto il profilo delle rivendicazioni morali e sociali, un multiculturalismo che insistesse sul fatto che l’identità di una persona debba essere definita dalla sua comunità o dalla sua religione, trascurando tutte le altre affiliazioni che un individuo possiede [...] eppure questa visione ristretta del multiculturalismo ha assunto un ruolo predominante in alcune delle politiche ufficiali britanniche degli ultimi anni nel promuovere attivamente le nuove ‘scuole religiose’ appena istituite per i bambini musulmani, induisti e sikh (in aggiunta alle precedenti scuole cristiane)”⁸.

Facendo riferimento alla sua personale esperienza, l’autore⁹ individua la problematica in quelle situazioni in cui culture e tradizioni diverse coesistono fianco a fianco senza incontrarsi reciprocamente. Di conseguenza invita a distinguere tra multiculturalismo e quello che egli definisce “monoculturalismo plurale”, in quanto la libertà culturale spesso può entrare in conflitto con il conservatorismo culturale.

La questione dunque rimane ancora aperta e richiede di individuare il modo per far conciliare i diritti fondamentali della persona con il pluralismo culturale;

⁷ BAUMAN Z., *La società dell’incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999.

⁸ SEN A., *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2006, 162.

⁹ *Ibidem*, 158 e 160.



ossia occorre arrivare a costruire una società policulturale in grado di offrire a ognuno concrete condizioni sociali per operare scelte individuali; una società in cui le diverse appartenenze culturali dei cittadini non siano ostacolo al riconoscimento e al godimento dei diritti di cittadinanza.

Un concetto avanzato... ma non troppo. V. Cesareo¹⁰ ha portato a distinguere tra:

- *monoculturalismo*: si fonda sull'idea che esista e soprattutto sia necessaria una sola cultura, unificante e quindi tendenzialmente omogenea, che identifica una società territorialmente circoscritta; il monoculturalismo di conseguenza non lascia spazio alle differenze etnico-culturali, per il quale esse devono andare soggette a processi di assimilazione o di espulsione;
- *pluralismo culturale*: ammette l'esistenza di diverse culture all'interno di una stessa realtà societaria e postula nel contempo una rigida separazione tra sfera pubblica e sfera privata della vita, in cui la sfera pubblica è normata da leggi comuni universalmente accettate, mentre quella privata è il luogo della libera espressione delle differenze; come tale, il pluralismo culturale non pone la questione dei diritti etnici ma sottolinea l'essenzialità dei diritti individuali;
- *multiculturalismo*: si distingue dai precedenti in quanto si fonda sulla richiesta di riconoscimento delle differenze culturali: rimanda dunque all'affermazione delle pari dignità di singole identità culturali, cioè dell'eguale valore di culture diverse.

La distinzione tra le tre modalità affronta la questione della differenza etnica rispettivamente come rifiuto, accettazione limitata e valorizzazione della stessa. È così che multiethnicità e multiculturalismo vanno di pari passo. Sempre secondo l'autore¹¹, infatti, la *multiethnicità* è definibile come una situazione di compresenza in un determinato spazio fisico o relazionale di differenti gruppi etnici portatori di diversi patrimoni culturali. Come tale, la multiethnicità implica necessariamente il *multiculturalismo* in quanto i diversi gruppi etnici, presenti in uno stesso territorio, possiedono per definizione una propria cultura con elementi diversi da quelli delle altre.

Si può pertanto arrivare all'affermazione secondo cui *la società multiethnica è sempre multiculturale*. Con l'espressione società multiethnica ci si riferisce all'etnicità, un elemento che ha il suo fulcro nei miti, nella memoria, nei valori e nei simboli, in una discendenza comune, più precisamente nel rapporto mito-simbolo dove i *simboli* svolgono la funzione di "guardiani di confine", in quanto consentono di visualizzare la barriera che esiste tra "noi" e "loro", tra *insider* e *outsider*, mentre i *miti* offrono spiegazioni e giustificazioni dell'identità di gruppo a coloro che ne

¹⁰ CESAREO V., *Le sfide della società multiethnica e multiculturale*, in MALIZIA P. (a cura di), *Persona/e. La sociologia per la persona e le sfide della società multiethnica e multiculturale: studi e ricerche*, Milano, Angeli, 2008, 15.

¹¹ *Ibidem*, 14.

fanno parte. Questo rapporto è fonte di identità di un popolo e nel contempo un mezzo per assicurare l'integrazione sociale al suo interno.

Dal canto suo A. Sen¹² ritiene che il principio morale alla base del multiculturalismo sta nel fatto che tutti gli individui, in quanto espressione della natura umana universale, hanno uguale valore e meritano lo stesso rispetto e le stesse opportunità per realizzarsi. La dignità di esseri umani richiede quindi istituzioni democratiche non repressive, non discriminatorie e aperte al dibattito. Una tale visione sembrerebbe garantire per l'autore l'espressione dei diritti universali e al tempo stesso la salvaguardia dei particolarismi culturali. È su questa politica del riconoscimento che può essere fondata l'educazione multiculturale, intesa come capacità di promuovere il valore della varietà culturale e di apprezzarne le diversità, in quanto accrescono la qualità della vita di tutti.

Come tali, la multiethnicità e lo stesso multiculturalismo non sono perciò soltanto dei fattori oggettivi, ma anche il risultato di processi di costruzione sociale delle differenze, ossia vengono ad assumere un ruolo significativo nei processi di differenziazione sociale che contemplano l'allocatione delle risorse sociali. La ricaduta di questa costruzione sociale della differenza sta in quella "rivoluzione mentale-culturale copernicana" secondo cui nessuno può più considerare la propria identità e tradizione di appartenenza come l'"ombelico del mondo".

Il sorpasso: da un multiculturalismo "melting pot" all'interculturalità come "mosaico". Il termine "interculturale" sta invece ad indicare quelle situazioni in cui soggetti sociali, portatori di memorie storiche e di caratteristiche etniche diverse, *interagiscono* gestendo le proprie e altrui differenze. In questo modo viene superato il mero riconoscimento della presenza di "multi" culture per spostare il focus dell'attenzione sulla relazione ("inter") tra le stesse.

A questo riguardo ancora A. Sen¹³ ritiene che la concezione del multiculturalismo va urgentemente ripensata, sia per evitare la confusione concettuale sull'identità sociale, sia per combattere lo sfruttamento interessato delle divisioni a cui questa confusione concettuale apre la strada. Quello che deve essere evitato in particolare è la confusione tra multiculturalismo con libertà culturale, da un lato, e monoculturalismo plurale, con separatismo su base religiosa. Una nazione non può essere vista come un insieme di segmenti isolati, con cittadini a cui vengono assegnate caselle stabilite all'interno di segmenti predeterminati.

A sostegno di questa tesi viene anche quella di J. Figel¹⁴, il quale sostiene apertamente che occorre superare, andare al di là delle società "multiculturali" per farle diventare "interculturali". Le culture e le tradizioni di ogni paese non devono fon-

¹² SEN A., *o.c.*, 167.

¹³ *Ibidem*, 167 ss.

¹⁴ FIGEL J., *Prefazione. Diritti umani e dialogo interculturale*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 24.

dersi in un *melting pot* sotto il quale viene in genere prefigurato il multiculturalismo, facendole diventare una massa indifferenziata, ma essere parte di un grande mosaico dove ogni “pezzo” è a sé, ha un valore unico nell’insieme della “composizione”. E, a tal fine, invita a promuovere *reti sociali* territoriali, in grado di porre in interazione e in dialogo i diversi gruppi presenti su uno stesso spazio geografico.

La cultura definisce le identità, i valori, i costumi, le tradizioni, il modo di relazionarsi in cui ognuno si identifica. A sua volta il dialogo è la premessa per far *stare insieme* più culture aventi l’obiettivo di conoscersi, rispettarsi e arricchirsi reciprocamente nell’affrontare problemi che accomunano. Di conseguenza l’educazione nei contesti formativi scolastici ed extrascolastici è determinante per imparare a “stare insieme”, così da comporre il mosaico interculturale.

Anche V. Cesareo¹⁵ si schiera a favore del passaggio dal “multi” all’*inter*-culturalità quando sostiene che la grande sfida che caratterizza l’attuale momento storico è quella di conciliare l’esigenza di possedere un codice comune di convivenza con la richiesta di riconoscimento delle specifiche diversità culturali. Lo scenario delle proposte finora avanzate per il raggiungimento di un tale obiettivo, osserva l’autore, presenta da un lato, la “Scilla” monoculturalista che comporta rischi connessi a un imperialismo della cultura dominante e, dall’altro, la “Cariddi” multiculturalista su cui grava il rischio del relativismo culturale. La via d’uscita da queste acque insidiose potrebbe essere l’integrazione interculturale che tende a conciliare i diritti universali con le differenze culturali. In questo contesto *l’interculturalità si distingue dal multiculturalismo nella misura in cui il suo elemento distintivo è costituito dal dialogo tra le differenti culture*, con la conseguente apertura nei loro confronti e una attenzione alla dinamicità delle trasformazioni culturali. In altri termini, l’intercultura facilita il dialogo ponendo l’accento sui *rapporti tra le culture* fondati sullo scambio simmetrico-bidirezionale e non soltanto sulle differenze, come è invece per il multiculturalismo.

Provocazione

In tempi di nomadismo e di egemonia mediatica la cultura si fa anch’essa “nomade”, dinamica, interattiva, permeabile, contaminabile. In questo contesto il passaggio da compiere è quello della cultura come “boccia” (pronta per lo scontro), alla cultura come “spugna” (mirata allo scambio)¹⁶.

¹⁵ CESAREO V., *o.c.*, 19.

¹⁶ NANNI A., *Un’educazione di qualità nel contesto di una società multi-etnica, multiculturale, multireligiosa*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un modello culturale ed educativo*, Milano, Angeli, 2008, 100.

4.2. Trans-culturalità

Il termine trova riferimento e sostegno in una voce di un dizionario francese (*métissage*)¹⁷ dove vengono riportati i contributi di alcuni studiosi (Malinowski, Freyre, Ortiz...) che concordano nel sostenere questo concetto: *dallo scambio e dall'interazione tra più culture emerge non un mosaico composto dalla somma delle parti, ma piuttosto un fenomeno del tutto nuovo, indipendente e originale, in quanto gli individui non si riconoscono più in una matrice culturale originaria ed esclusiva.*

La peculiarità del termine “*trans-culturalità*”, può essere ancor meglio compresa se lo si distingue da quello di “*a-culturazione*” e di “*inter-culturazione*”:

- con “*a-culturazione*” si fa riferimento a un processo di trasformazione di una cultura per l’effetto dell’incontro con un’altra o più culture; ogni contatto culturale avviene secondo un processo dialettico che contribuisce a strutturare forme culturali nuove e spesso caratterizzate/accompagnate da ben noti fenomeni di “colonialismi civilizzanti”, che solitamente danno adito a forti tensioni, contrasti, sopraffazioni, violenze;
- mentre per “*inter-culturazione*” si intende un sistema di apprendimento (per lo più informale) basato su modalità di *inter-azione* che permettono all’individuo di sentirsi parte di un determinato gruppo, in nome del quale e per conto del quale assume norme comportamentali, ruoli, funzioni e compiti nella vita sociale; in questo modo il soggetto cresce contemporaneamente come persona intesa sia in senso culturale che socio-relazionale;
- con il termine “*trans-culturalità*” si intende invece sottolineare maggiormente, rispetto a quello di *inter-culturazione*, gli aspetti dinamici, processuali, di andata/ritorno e di reciprocità che caratterizzano i rapporti tra le culture.

“Pensare trans-culturale”...

Nel definire il concetto di “*trans-culturalità*”, il “*trans-*” contribuisce a dare al processo una dinamica tutta propria, progettuale e processuale, grazie ad uno spazio di confronto che viene a fraporsi con l’alterità; e, contestualmente, crea le premesse per de-costruire il baricentro di una mentalità “culturo-centrica” (là dove si pensa di stare al “centro” rispetto alla cultura di “periferia” di cui l’“altro” è portatore).

Il problema tuttavia sta nella pratica. La pratica trans-culturale può essere ritenuta tale se mette in gioco, in relazione tutti i soggetti presenti in uno stesso

¹⁷ LAPLANTINE F., *Transculturalité* → *Métissage*, in “Dictionnaire de Sociologie”, Tours, Le Robert Seuil, 1999, 543 e 339-40.



“spazio”. È proprio in vista di questo gioco e della sua ricaduta a livello di costruzione dell’identità personale e sociale che, in una nostra indagine¹⁸, si è inteso combinare il “culturale” con il “trans-”, per poi coniugarlo con quello di “spazio transizionale”.

“In considerazione di quella mobilità geo-etnica che oggi caratterizza sempre più la biografia personale e di intere popolazioni, queste opportunità di scambio a loro volta vengono contestualizzate all’interno di quello che Winnicott definisce ‘spazio transizionale’, ossia quello spazio intermedio/interstiziale che offre a valori tra loro differenziati la possibilità di incontrarsi, di integrarsi e di essere condivisi, e che nel presente caso fanno capo all’esperienza del “migrare” in quanto essa è sempre all’origine dell’incontro/confronto con l’altro nel suo farsi portatore di ‘diversità’. Dalla correlazione tra questi concetti è scaturito quindi anche il titolo che caratterizza e anticipa la tematica del presente studio: *in quello spazio transizionale dove gli adolescenti di origine migratoria si trovano a confrontarsi con più culture, il fenomeno del tutto nuovo che emerge riguarderà infatti la costruzione di identità intesa non come la somma delle culture con cui sono entrati in interazione ma piuttosto come il prodotto di elaborate negoziazioni ‘transitando’ tra culture diverse*. In un certo senso quindi il termine trans-culturale, combinato con lo spazio transizionale, è apparso più idoneo/esaustivo nel mettere a fuoco la tematica che si intende affrontare, preferendolo ad altri che gli si avvicinano ma che non lo completano del tutto, come potrebbero essere quelli di identità trans-nazionali, trasversali, meticce”¹⁹.

...per attraversare i “confini” ed i “territori” della “diversità”.

Il concetto di “trans-culturalità” trova quindi la propria definizione in rapporto all’attraversamento di frontiere, agli sconfinamenti culturali, nel senso di arrivare a superare quegli spazi noti per passare in “altri spazi”, meno noti o sconosciuti, di cui sono veicolo i portatori di “diversità”. Per entrare in questi spazi l’identità culturale ha bisogno di “mettere le ruote” alle proprie radici identitarie, ossia diventare “nomade”, capace cioè di attraversare tutte quelle nuove realtà, forme, frontiere, confini, codici e significati che comportano movimenti di contatto/contaminazione (il cosiddetto “*caos meticciano*”).

Il termine dà anche l’idea di un “viaggio”, di una mobilitazione dentro e fuori di sé, di una preparazione ad un nomadismo di pensiero/azione necessario per “immergersi” nella “diversità” della cultura dell’altro, attingendone le ricchezze di cui è portatore. L’essenza stessa del “viaggio” è costituita proprio dall’entrare in “altri”, nei “territori” di confine/frontiera, in un rapporto dialogico, facendo saltare tutti quei punti di vista etnico/culturo-centrici da cui si pretende partire nei nostri atteggiamenti mentali al momento del confrontarci con la diversità. Il dialogo può iniziare quando si è effettivamente portati ad abbandonare il “centro”, a de-centrarci per ricomporre l’equilibrio su un asse simmetrico di parità con l’“alterità”.

¹⁸ SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), ed. Del Cerro, 2008.

¹⁹ *Ibidem*, 22.





Gli operatori di “confine” (chiamati anche “transfrontalieri”) sono quindi tutti coloro che decidono di attraversare frontiere, tra faticosi viaggi di andata/ritorno in territori abitati dai “diversi”.

Al tempo stesso occorre anche riconoscere che mantenere i propri “confini” (identitari, culturali...) è la condizione per il dialogo. Non ci può essere dialogo nell’uniformità; nel dialogo il “confine” acquista corpo proprio nella visibilità delle differenze, nel riconoscimento reciproco, nell’importanza attribuita all’“altro”.

Accostarsi alla dimensione trans-culturale significa perciò ridimensionare/rivisitare tutte le certezze rassicuranti del proprio orizzonte di pensiero e di vita, acquisite attraverso la cultura di appartenenza. Soltanto allora la trans-culturalità diventa un passaggio attraverso altri mondi e modi di conoscenza, creando la possibilità di modificare il proprio orizzonte culturale attraverso la ricerca di un nuovo modo di porsi di fronte alla realtà. In questa “mobilità mentale” sta la scommessa su cui si basa la stessa educazione trans-culturale.

Volenti o no, oggi si avverte sempre più forte il bisogno di mettere in atto quella “rivoluzione mentale-culturale copernicana” che mentre contribuisce a demolire/decostruire il baricentro di una mentalità “culturo-centrica”, al tempo stesso dovrebbe essere in grado poi di ri-creare certe griglie mentali trans-culturali che permettano di cogliere, per poi “accogliere”, il significato di questa invisibile quanto reale presenza.



Provocazione

Come ci poniamo di fronte a quel “ALTRO-da-noi”, che è irriducibilmente “IN-noi” da sempre?



4.3. Dialogo inter/trans-culturale

Apprendere a de-costruire...

L'apertura all'inter/trans-culturalità è sovversiva, destabilizza, contesta convinzioni profondamente radicate, da sempre date per scontate, perché probabilmente non sono mai state messe in discussione. Ci fa intendere che la visione che abbiamo del mondo, o meglio il "nostro mondo" non è l'unico. Di conseguenza occorre imparare a de-costruire questo schema mentale monolitico e dualistico. Il pensiero occidentale, infatti, spesso prodotto di culture razziste, colonialiste, sessiste, si fonda su una serie di antagonismi (buono/cattivo, bianco/nero, autoctono/immigrato, identità/differenza...) caratterizzati da una opposizione binaria che a sua volta fa capo a una gerarchia concettuale dove il primo termine è stigmatizzato in positivo per contrapporlo al secondo, il quale viene in tal modo interpretato/etichettato in negativo.

Opposto a questo modello è la ricerca di un pensiero dialogico che si fonda sulla continua capacità di de-costruire, di uscire da una logica binaria di un mondo recintato/impermeabile/ingessato, nel tentativo di inventare nuove forme di relazioni simmetriche, in base alle quali ci si completa grazie al confronto, all'ibridità e all'inter-contaminazione che scaturisce dal rapporto con l'"alterità".

Il pluralismo nasce dalla consapevolezza che non esiste una verità unica. Ne consegue che la proposta non può che essere quella di un'etica dialogica, condivisa, frutto dell'incontro tra culture "altre". Il problema di sempre tuttavia sta nel come far conciliare la "differenza" (culturale, etnica, religiosa...) con l'"identità". Al riguardo, dall'antropologia culturale viene un monito: dobbiamo evitare di pensare all'identità come a un feticcio, un dio a cui sacrificare la nostra ragione in nome dei fantasmi dell'"autenticità". *"Quel che va salvato è la diversità, non il contenuto storico che ogni epoca le ha conferito..."*²⁰. Solo così è pensabile che ci si possa muovere in uno "spazio comune", transizionale, all'interno del quale è possibile, *malgrado le differenze*, veder riconosciuta la propria identità, per poterla poi "patteggiare".

...per acquisire la "cultura della differenza".

Il vero nodo da sciogliere sta quindi nel rapporto "identità-differenza". A questo riguardo A. Nanni²¹ fa osservare che la condizione del patteggiamento non sta nell'abdicare alla propria identità quanto piuttosto nella fatica di stabilire un

²⁰ LÉVI-STRAUSS C., *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Torino, Einaudi, 1967, 143.

²¹ NANNI A., *Educare alla convivialità*, Bologna, EMI, 1994, 112.

rapporto di reciprocità nel dialogo, in modo da acquisire poco alla volta, appunto, la “cultura della differenza”.

L'identità si costruisce solo in base al dialogo con la differenza. È il rapporto con la differenza che consente all'individuo di comprendere se stesso, poiché è unicamente nella relazione, nel momento dialogico, che “sé” e “altro-da-sé” si definiscono e si rapportano reciprocamente. In questo senso si può dire che la differenza è “ciò che fa la differenza” con l'identità, dimostrando così il limite che ha quest'ultima, ossia che essa non può mai considerarsi completa, definitiva, pienamente presente a se stessa; limite che a sua volta richiama alla necessità di un dislocamento, alla capacità di uno spostamento da sé che induce a riconoscere la centralità della relazione identità-differenza.

In questa prospettiva anche la differenza non viene più concepita in un semplice rapporto di contrapposizione con l'identità ma ne rappresenta l'elemento costitutivo, un punto di confronto per raggiungere una piena oggettività costantemente sottoposta a verifica. Tutto ciò comporta la volontà e quindi anche la capacità di comunicare, di negoziare, di “gettare ponti” che mettano in contatto con ciò che è “altro-da-sé”.

Difendere la propria differenza include così l'impegno a difendere e a riconoscere anche la differenza altrui, creando spazi di incontro in cui le regole di convivenza vengono continuamente ri-definite/ri-negoziare, nei cui confronti ciascuno deve fare la propria parte nell'assumersi le “responsabilità”.

In proposito A. Papisca fa osservare che

“il dialogo interculturale, collocato nel suo naturale contesto globale e transnazionale, è strettamente interconnesso con quello della cittadinanza, cioè con la pratica della democrazia [...] quale strumento transculturale che facilita il passaggio dalla condizione potenzialmente conflittuale della multiculturalità allo stadio dialogico della interculturalità”²².

La sfida di sempre sta nell'arrivare a mettere in dialogo, a coniugare un equilibrato rapporto tra “differenza” e “identità”: ossia occorre arrivare a formare una coscienza critica di una identità vissuta/costruita, ma al tempo stesso “relativa”; di una differenza legittima ma non “assolutizzata”, fondata sulla capacità di saper *relativizzare il posto di ciascuno di noi nella storia*. In sostanza, *relativizzare le identità senza assolutizzare le differenze*. Occorrono identità “forti” ma non assolutizzate, in continua ricerca, sempre aperte all'imprevedibilità e a “mettersi in gioco” permanentemente.

In tempo di meticciamento “differenza” chiama “dialogo”. I costruttori del dialogo inter/trans-culturale si caratterizzano per procedere in maniera interattiva e collaborativa verso una comprensione dei problemi e delle posizioni altrui. È tra-

²² PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 44.

mite il dialogo inter/trans-culturale, fa osservare M. Pellerey²³, che è possibile giungere ad una visione condivisa di valori comuni, che a sua volta favorisce l'estendersi e l'approfondirsi di valori e prerogative sui quali è possibile fondare l'appartenenza a una comunità umana universale, quali: la protezione delle libertà individuali, la garanzia dei diritti fondamentali, il riconoscimento e il rispetto per la dignità di ogni essere umano.

Dal canto loro le culture hanno un ruolo fondamentale nella strutturazione di base della personalità, nell'interiorizzazione di modelli di comportamento, nello sviluppo di atteggiamenti, nell'acquisizione di modalità di partecipazione alla vita sociale. È all'interno di una concreta comunità umana che ci si identifica con i modelli e gli stili di vita che essa riesce a trasmettere. Tuttavia nell'era della trans-culturalità il concetto di appartenenza a *una sola* comunità, intesa come elemento unificante nella trasmissione del processo educativo, non è più accettabile. Lo stesso processo di socializzazione primaria, tipico della prima educazione che viene data in famiglia, oggi deve fare i conti con la presenza di una molteplicità di modelli e stili di vita proposti non solo dalla diversa esperienza di una società multiculturale, ma anche dal gruppo dei pari e dall'esperienza mediatica/virtuale proposta dalle sempre più (pre)potenti tecnologie informatiche.

M. Pellerey²⁴ sostiene che attraverso il dialogo interculturale è possibile arrivare a sentirsi appartenenti ad una comunità umana mettendo in gioco le potenzialità di ciascuno a favore della promozione dei diritti umani, della cultura della pace e della reciprocità. Per fare questo occorre riscoprire il ruolo delle "comunità di pratica", comunità dove si alimenta e si coltiva un impegno educativo inter/trans-culturale che richiede di rispettare alcune regole:

- anzitutto per essere proficuo il dialogo deve avvenire tra pari; la parità sta nella condivisa consapevolezza dell'uguaglianza degli esseri umani, in quanto gli "eguali" sono titolari originari della cittadinanza universale;
- il dialogo a sua volta deve essere orientato a obiettivi concreti più che alla comparazione di culture, religioni, stili di vita;
- l'obiettivo primario da conseguire in comune è la costruzione e lo sviluppo della "città inclusiva";
- nella "città inclusiva" la dinamica evolutiva delle identità si sviluppa, in particolare attraverso il dialogo interculturale, nella direzione di una "identità civica trascendente", un'identità superiore o, se si vuole, un superiore grado di consapevolezza civica universalistica, meta-territoriale e trans-culturale, aperta alla condivisione di responsabilità.

²³ PELLEREY M., *Il contributo della formazione professionale al dialogo interculturale*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Roma, Associazione CIOFS-FP, 2008, 34.

²⁴ *Ibidem*, 171 ss.



Anche R. Panikkar²⁵ ha dato un proprio contributo ad dialogo tra “diversi”, elencando quali dovrebbero esserne le caratteristiche:

a) anzitutto è necessario acquisire una forma mentis in grado di re-interpretare l’“alterità”:

- l’altro esiste come “soggetto” e non solo come oggetto; esiste a sé stante, non ha chiesto a me di esistere;
- l’altro esiste “per” ciascuno di noi (superamento del solipsismo);
- l’altro non è oggetto di conquista, di conversione..., ma viceversa è “soggetto” con diritti propri, con gli stessi miei diritti; la relazione quindi è sempre biunivoca;

b) soltanto dopo il de-centramento si può passare successivamente a posizionarsi su un asse dialogale-simmetrico:

- la pre-disposizione a dialogare è il principio etico supremo; l’alternativa è il disastro (guerre, separazioni, fallimenti...);
- nel dialogo deve essere messo sul tappeto tutto: un dialogo “dialogale”, che dia spazio e dignità ad entrambi gli interlocutori, altrimenti si entra nella logica perversa del vincente/perdente;
- nessuno ha il diritto di promulgare un’etica; l’etica si scopre insieme, nel dialogo è possibile darsi le “regole” per una con-vivenza pacifica.

Lo scenario finale, continua l’autore, potrà essere quello di un mondo in cui le “differenze” convivano l’una affianco all’altra, purché si consenta ad ognuna di esistere e di conservarsi tale, e a costo che imparino a dialogare.



Provocazione

Come uscire dalla logica perversa del “pensiero unico”, mono-culturale, per entrare nello “spazio dialogico” inter/trans-culturale?

²⁵ PANIKKAR R., cit. in FUCECCHI A. - NANNI A., *Identità plurali. Un viaggio alla scoperta dell’Io che cambia*, Bologna, EMI, 2004, 152.



LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- ANCORA A., *La consulenza transculturale della famiglia. I confini della cura*, Milano, Angeli, 2000.
- BANKS J.A., *Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age*, in "Educational Researcher", 37, 2008, 3, 129-139.
- BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- CESAREO V., *Le sfide della società multi-etnica e multiculturale*, in MALIZIA. P. (a cura di), *Persona/e. La sociologia per la persona e le sfide della società multi-etnica e multiculturale: studi e ricerche*, Milano, Angeli, 2008, 13-24.
- FABIETTI U., *L'identità etnica*, Roma, NIS, 1996.
- FIGEL J., *Prefazione. Diritti umani e dialogo interculturale*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 19-29.
- FUCECCHI A. - NANNI A., *Identità plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia*, Bologna, EMI, 2004.
- GIACCARDI C., *Globalizzazione, rispazializzazione e possibilità di dialogo interculturale*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 39-47.
- HARRISON G., *Il diritto umano all'identità culturale nelle prospettive antropologiche*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999, 131-171.
- JUELLIEN F., *Rispettare la diversità culturale in una interazione reciproca*, in BONANATE L. - PAPINI R., *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*, Bologna, Il Mulino, 2008, 347-355.
- LÉVI-STRAUSS C., *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Torino Einaudi, 1967.
- NANNI A., *Educare alla convivialità*, Bologna, EMI, 1994.
- NANNI A., *Un'educazione di qualità nel contesto di una società multi-etnica, multiculturale, multireligiosa*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un modello culturale ed educativo*, Milano, Angeli, 2008, 97-111.
- PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 25-50.
- PELLERREY M., *Il contributo della formazione professionale al dialogo interculturale*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Roma, Associazione CIOFS-FP, 2008, 31-44.
- RIVERA A., *Cultura*, in GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 75-106.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994.
- SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), ed. Del Cerro, 2008.
- SEN A., *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2006.



5. EDUCAZIONE INTER/TRANS-CULTURALE

SCENARIO

I “grilli parlanti” interpellano i sistemi educativo-formativi

Cos'è l'educazione inte/trans-rculturale?

In quali contesti ha luogo?

Quali competenze e attitudini richiede?

La ricerca socio-antropologico-pedagogica ha dimostrato che le culture non sono statiche, monolitiche, ingessate, definite una volta per tutte, al contrario sono permeabili, in quanto vanno incontro a processi di trasformazione e di inculturazione; ciò significa che si evolvono stando a contatto con altre culture. Cultura e identità sono quindi concetti “in divenire”, non dati una volta per tutte, ma in permanente adattabilità a seconda delle influenze a cui vanno incontro, essendo entità relazionali. Pertanto non sono le culture che si incontrano ma il fenomeno è dato da “*persone*” che, incontrandosi, veicolano le culture di appartenenza.

Tutto questo sta alla base di un diverso modo di fare intercultura nelle aule scolastiche e/o nei processi educativi: *l'obiettivo dell'approccio interculturale è quello di come imparare a stare assieme nel dialogo e nello scambio reciproco, e non di imparare la cultura dell'altro.*

Per arrivare a questo occorre anzitutto essere dotati di quel “relativismo” che permette poi che ognuno si liberi della propria prigionia culturale, ossia di uscire dalle gabbie del dogmatismo per avere in tal modo libero accesso alla capacità di dialogo e di disporsi all'incontro con l'alterità senza pregiudizi. Ciò significa in definitiva educare/educarsi a una *forma mentis* versatile, plurale, dialogica, tendente all'ascolto, all'incontro e al confronto. La cultura infatti non è mai “una”, ma è “plurale”. Di conseguenza anche le società non sono “monoculturali” e l'individuo non è mai completamente determinato da “una” cultura di appartenenza. In questo i flussi migratori (ma non solo) non hanno fatto altro che costringere a prendere atto di un fenomeno di meticciamento da sempre esistito nella storia dell'umanità.

Contestualmente ai flussi migratori e, conseguentemente, all'inserimento nei sistemi educativo-formativi dei giovani delle seconde e terze generazioni di origine migratoria, va osservato che questi giovani devono rappresentare non tanto un'emergenza quanto piuttosto una sfida per i processi educativi di inclusione sociale e di apprendimento del futuro, così da promuovere:





- lo sviluppo del pensiero critico;
- il rifiuto dei luoghi comuni e degli stereotipi;
- il superamento di ogni provincialismo culturale;
- l’interesse/stimolo alla scoperta verso culture altre.

A fronte di questo spostamento della problematica e quindi anche dell’asse educativo-formativo d’intervento, la stessa educazione interculturale deve rivedere i propri programmi tendenzialmente impostati sugli “effetti” (le migrazioni), piuttosto che andare alla ricerca delle “cause” (le contaminazioni a cui sono andate e vanno inevitabilmente incontro le culture). È compito dell’educazione interculturale quindi arrivare a far emergere le “differenze” e al tempo stesso fornire conoscenze, atteggiamenti, abilità in grado di favorire quelle dinamiche relazionali che permettono di vivere in una società plurale nel rispetto e nella comprensione delle reciproche differenze. L’intercultura inoltre va intesa come un processo educativo da attivare non solo a scuola, ma da praticare quotidianamente anche nell’extrascolastico, nei luoghi della vita attiva e della professione, nei servizi, nel territorio, nei momenti del vivere insieme. Come tale, l’educazione interculturale riguarda solo parzialmente i processi migratori, mentre comprende invece l’intera gamma delle relazioni che si verificano in vari modi e contesti (diretti, virtuali, massmediali...) tra soggetti appartenenti a mondi culturali diversi.





5.1. Fondamenti dell'educazione inter/trans-culturale

Cosa significa educare oggi, in una società inter/trans-ulturale?

A questa sfida e a fronte dell'urgente bisogno di ridefinire gli obiettivi dell'educazione, vari autori hanno cercato di dare risposta andando ad individuare anzitutto quali sono i "fondamentali" dell'azione educativa e quindi proponendo modelli d'intervento rapportati all'educazione multi/inter/trans-culturale e alla cittadinanza.

La risposta più immediata e spontanea è orientata alla necessità di formare una persona "libera", capace di assumere con responsabilità il proprio ruolo nella società. Tutto questo a sua volta comporta ulteriori specificazioni e approfondimenti.

- a) Significa in primo luogo abbandonare una volta per tutte il concetto di "cultura unica" per riconoscere *uguale valore* alle culture. La "cultura unica", statica, appesantita dall'etnocentrismo nell'essere legata ad un territorio e ad un'etnia, creando immagini stereotipate, non deve più esistere, perché mediante la trans-culturalità il concetto stesso di cultura è salito sul carro delle contaminazioni culturali migratorie, massmediali, virtuali..., che hanno permesso di oltrepassare i "confini". Per cui oggi occorre de-territorializzare e de-etnicizzare il concetto stesso di cultura: da interpretare non più come "boccia" ma come "spugna"; non più come contenitore monolitico e impermeabile, pronto allo "scontro" con altre "bocce", ma piuttosto come una realtà morbida, porosa, permeabile, pronta alla contaminazione e allo "scambio". In una società dove, a causa della forte mobilità e dei processi di mediatizzazione, tutto si mescola, si contamina e si globalizza, l'identità culturale presenta una pluralità e un dinamismo che induce inevitabilmente ad essere contagiati e, se opportunamente educati, invita ad essere aperti a sempre nuovi incontri. Per essere se stessi in questi incontri occorre sapere "chi siamo", "da dove veniamo", ossia possedere un'identità forte ma non arroccata, sicura ma non fondamentalista (muro contro muro), flessibile come ponti levatoi, in modo da poter tracciare il cammino futuro sapendo "dove voglio andare" e "insieme a chi". Le diversità culturali rappresentano infatti una sfida all'educazione. Se fondamento dell'azione educativa nella situazione pluriculturale è il rispetto della cultura di origine, i tratti di personalità vanno interpretati alla luce dei caratteri della propria cultura di appartenenza. La richiesta di riconoscimento dell'uguale valore a culture diverse diventa così espressione di un bisogno umano, profondo e universale, quello di essere accettati; e il sentirsi accettati, sia nella propria particolarità etnica, sia nelle proprie potenzialità umane, è una componente essenziale per acquisire un forte sentimento di identità.





- b) Significa educare ai *diritti umani*. La vera educazione ai diritti umani non sta tanto nell'enunciarli nella loro astrattezza quanto piuttosto nell'individuare là dove vengono calpestati dentro la vita degli uomini del nostro tempo, per poi passare alla loro difesa. M. Santerini percepisce tuttavia una pericolosa contraddizione al riguardo:

“Il problema dei diritti si colloca nella contraddizione tra la loro affermazione di principio e il loro concreto disconoscimento nel mondo attuale. La semplice proclamazione dei diritti quando sia inefficace è pericolosa perché instaura un dualismo tra un ideale inarrivabile e una realtà contraddittoria. Tale pericolo è particolarmente forte in educazione, dove la stessa inefficacia viene sentita come una negazione della validità dei diritti stessi, rischiando di creare effetti opposti”¹.

- c) Significa educare ai *valori*. L. Corradini individua questi valori nel

“complesso di condizioni che consentono a ciascuno di essere una persona sana, ben integrata nelle sue componenti e dimensioni, aperta sul mondo e sugli altri, libera, curiosa, interessata a vivere e a convivere con altre persone e con istituzioni che siano altrettanto sane, perché si è trovato un senso, non necessariamente un piacere, nel fare certe cose e nel proporsi certe mete”².

- d) Significa educare *alla reciprocità e alla interdipendenza*. Attribuire valore a tutte le culture significa adottare la

“cultura della reciprocità, fondata su posizioni di simmetria e interscambiabilità e sull'equità negli scambi dare-avere tra parti in relazione, cosicché entrambe tendenzialmente danno e ricevono nella stessa misura o quasi [...] una relazione è reciproca quando non ci si aspetta o non si constata che una di esse prevalentemente dia e l'altra prevalentemente riceva”³.

Ne consegue che educare oggi significa realizzare la reciprocità di una relazione all'interno di “conoscenze” sottese alle dinamiche culturali. Il loro “contenuto” sta nei principi di uguaglianza, giustizia, dignità, pace, libertà..., fatti propri attraverso la ricerca, andando alla scoperta degli “altri”, della individuazione delle ingiustizie, delle discriminazioni e delle disuguaglianze. Tutto questo a sua volta veicola/promuove il bisogno di interdipendenza, da assumere come sistema valoriale nelle relazioni e da tradurre poi in vincoli di solidarietà.

¹ SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, 252.

² CORRADINI L., *Radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile*, in CORRADINI L. - FORNASA W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, 39.

³ FOLGHERAITER F., *Reciprocità e lavoro sociale: la via relazionale al benessere*, in “Sociologia e politiche sociali”, 2, 2000, 130.





e) Significa adottare *modelli/processi di mediazione*.

“Mediare è accettare un progredire lento, l’unico concesso a negoziazioni difficili, provvisorie e instabili, che hanno rinunciato a priori alla fretta e alla forza della sopraffazione e della violenza”⁴.

L’arte del “mediare” rende capaci di sviluppare riflessività, di farsi “ponte tra”, di ricostruire trame relazionali e orizzonti di senso, che spaziano al di qua e al di là dei “muri” e dei “mari”. Mediazione significa quindi allontanarsi dal porto sicuro delle proprie certezze e anziché rinforzare le difese delle proprie verità, cercare continuamente i sentieri incerti del confronto tra posizioni lontane e conflittuali. Attenzione, però, in una realtà pluriculturale la tentazione è di ridurre la mediazione a un qualcosa di adattamento e di conformità ad aspettative e a regole prestabilite, a quella che viene comunemente definita “integrazione”, “noi-centricamente” intesa come movimento che chi arriva deve compiere per adattarsi alla realtà sociale e culturale degli autoctoni, come adattamento “uni”-culturale, come mantenimento di uno status, come riparazione degli squilibri prodotti dai nuovi arrivati, e non come garante delle diversità, come incontro tra culture diverse che si confrontano e si contaminano, scambiando le proprie potenzialità e arricchendosi reciprocamente.

f) Significa infine educare ad una “*nuova cittadinanza*”, ossia

“formare il cittadino capace di superare gli angusti confini mentali e culturali dello jus sanguinis e dello jus loci, capace di criticità e di libertà di giudizio, animato da una tensione alla costruzione di nuove convivenze sociali”⁵.

Una società pluriculturale/multiethnica implica la ridefinizione del cittadino non più a partire dallo Stato-nazione ma dalla “persona”. Tutto questo comporta di arrivare ad oltrepassare le tre dimensioni su cui è basata attualmente la cittadinanza (legale, politica, sociale), per aggiungerne una quarta: la dimensione “simbolica”. Una società oltre ad “esserlo” già per se stessa può “diventare” di fatto pluriculturale/multiethnica quando le istituzioni non umiliano i propri cittadini, non li fanno vergognare dei loro comportamenti, né dei valori e dei simboli in cui si riconoscono e/o di cui sono portatori, ma ne rispettano le caratteristiche etniche/culturali. Tutto questo fa sì che il principio di cittadinanza sia strettamente interconnesso a quello di democrazia. Il compito prioritario delle istituzioni educative (a partire dalla scuola, alla religione, alla famiglia, all’associazionismo...) è quello di educare i giovani a vivere assieme agli altri, nella società plurale, rispettandone le regole e impegnandosi attivamente al rinnovamento della vita democratica. Se vogliamo con-vivere nella pluralità c’è bi-

⁴ TAROZZI M., *Mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi*, in FAVARO G. - LUATTI L. (a cura di), *L’intercultura dalla A alla Z*, Milano, Angeli, 2004, 306.

⁵ SANTERINI M., *o.c.*, 244.





sogno di regole da stabilire insieme. Ma per formare le nuove generazioni alla cittadinanza, sostiene A. Nanni⁶, è necessaria l'azione di educatori, docenti, formatori "armati" non di una cultura di trincea e di arroccamento, quanto piuttosto di una cultura da avanguardia.

In definitiva, l'unica alternativa è promuovere nell'educazione una sensibilità radicata nelle trasformazioni recenti del mondo contemporaneo, che richiede un atteggiamento attivo e corresponsabile. In questo la scuola ed i sistemi educativo-formativi rappresentano l'ambito nel quale le condizioni di integrazione culturale debbono essere costruite a garanzia del futuro delle nostre società. Di conseguenza essi devono superare l'attuale fase dell'emergenza e della sopravvivenza per adottare modelli culturali di convivenza finalizzati all'inserimento e integrazione delle nuove e sempre più "differenti" generazioni.

Provocazione

Potrà una Scuola/FP che rimane sempre uguale a se stessa, chiusa a riccio nel proprio guscio a fronte di un mondo in profondo mutamento, cogliere le domande che le pone una società in accelerata trasformazione?



⁶ NANNI A., *Cittadinanza e Costituzione*, in "Docete", 616, giugno 2009, 435-448.





5.2. Scuola/FP ed educazione inter/trans-culturale

Criticità e provocazioni sull'offerta di educazione interculturale nella scuola

L'istituzione scolastica è in grado di tornare ad essere un elemento fondante per la costruzione dell'identità dell'alunno, in un contesto sociale oggi sempre più soggetto a rapida e pressante trasformazione trans-culturale?

Quali competenze dovrebbe avere oggi un giovane in formazione per costruire la propria identità, riconoscere e con-vivere con chi è portatore di "diversità"?

Quali requisiti umani e professionali dovrebbe possedere un insegnante/educatore per considerarsi idoneo al compito di costruttore di identità trans-culturali?

A questi interrogativi sono state date variegate risposte, alcune delle quali mettono in dubbio lo stesso apparato scolastico.

M.T. Moscato fa presente infatti che:

“adesso la presenza di diverse etnie e identità culturali che rifiutano l'assimilazione culturale, che si propongono come fonti d'identità formali alternative, e che tuttavia rivendicano la partecipazione politica paritaria nelle società di residenza, mette in dubbio la legittimità stessa della scolarizzazione [...] Ne consegue che la ridefinizione di un nuovo patto di cittadinanza, nelle società divenute multiculturali, deve comportare una condivisione della funzione e dei compiti della scuola”⁷.

Mentre per M. Santerini,

“il multiculturalismo, o la difesa dei diritti culturali anche dei ‘nuovi arrivati’ o dei gruppi minoritari, è minacciato non tanto dalla scolarizzazione nel paese di accoglienza, quanto dalla omogeneizzazione culturale, dalla banalizzazione che minaccia le forme originali e tradizionali, soprattutto attraverso i mass media [...] Si tratta di definire un'appartenenza che sia fuori dai confini stretti del nazionalismo ma anche dei chiusi regionalismi, realizzata attraverso una comune coscienza democratica, espressione di diritti e di doveri”⁸.

Dal canto suo G. Chiosso⁹ si chiede se in un tempo di pluralità culturali e religiose, di stili di vita e di orientamenti etici diversi e talora antagonisti, è ancora possibile immaginare una scuola “educativa”, capace di proposte valoriali condivise, oppure se l'educazione si può compiere ormai soltanto entro “scuole di comunità” coerenti con le specifiche appartenenze identitarie. Se sulla scuola non è più

⁷ MOSCATO M.T., *L'educazione alla “cittadinanza” nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e realtà*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, 50-51.

⁸ SANTERINI M., *o.c.*, 243-44.

⁹ CHIOSSO G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in CASELLI L., *o.c.*, 52-53.



possibile far ricadere il compito dell'educazione del cittadino, fa presente l'autore, allora è legittimo chiedersi se l'esito inevitabile della pluralità contemporanea sia una scuola "neutrale", cioè totalmente assorbita dalla organizzazione e gestione dell'apprendimento, al punto da confinare le grandi questioni ideali nella dimensione privata del singolo e della famiglia.

Anche G.M. Sabatino¹⁰ riconosce che le resistenze che si oppongono all'approccio interculturale riguardano in particolare la difficoltà ad uscire dall'impostazione nazionalista ed etnocentrica e la preoccupazione per il mantenimento dei sistemi merito/burocratici, una logica miope nella formazione degli insegnanti.

La sfida. Se si parte invece dalla posizione opposta, che guarda all'educazione interculturale in un'ottica più ottimistica, il punto di partenza è:

la sfida inter/trans-culturale può diventare una risorsa per la scuola?

Al riguardo una prima risposta viene da A. Nanni, il quale ritiene che

“una proposta serie di educazione alla differenza non solo non si pone in contrapposizione con il bisogno di identità, ma viene incontro proprio a questo ‘diritto’ alla propria differenza. E tuttavia dovremmo anche fare qualche passo in avanti: liberarci cioè dal pregiudizio che la scoperta e l'elogio della differenza produca quasi un impoverimento della propria identità. Al contrario, identità e differenza devono essere costantemente tenute assieme in un rapporto di interazione e di reciprocità [...] In quest'ottica, le identità non solo non si elidono ma si completano a vicenda”¹¹.

La società cosmopolita è sempre più incamminata verso strutture sociali che devono imparare ad accogliere persone diverse per pensiero, stili di vita ed espressioni della propria cultura. Ogni persona infatti è un testo che deve essere compreso, poiché ognuno ha la sua dimensione narrativa, le sue precomprensioni, i suoi orizzonti. Mettendo in dialogo ermeneutica e intercultura si può ottenere uno strumento educativo privilegiato per la comprensione e la relazione con l'altro, che può aiutarci a bucare lo schermo delle precomprensioni e dei pregiudizi.

L'educazione interculturale si deve impegnare quindi a ripensare l'analfabeta della convivenza e la grammatica di civilizzazione. Una pedagogia ermeneutica e de-costruttiva aiutano nel non facile cammino di uscita dalla propria cultura per entrare nei territori di altre culture, avendo lo stile del dialogo e la capacità di interpretare la realtà con schemi nuovi e molteplici. Occorre perciò passare dalla scuola della “istruzione” alla scuola della “persona”¹² e della comunicazione interculturale.

¹⁰ SABATINO G.M., *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 2008, 206.

¹¹ NANNI A. - CURCI S., *Dal comprendere al con-vivere. La scommessa dell'intercultura*, Bologna, EMI, 2009, 147.

¹² Cfr. al riguardo: CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *La Scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia*, Undecimo Rapporto, Brescia, La Scuola, 2009.

S. Chistolini¹³ fa osservare che dall'educazione alla convivenza civile si è passati all'educazione alla cittadinanza. Entrambe conducono verso il medesimo fine educativo, in quanto elementi costitutivi del con-vivere/con-dividere la vita sociale. È compito della scuola trasmettere norme e valori che permettono di affrontare la sfida nel *coniugare la cittadinanza con la convivenza dei diritti propri e altrui*.

A queste prime risposte propositive fanno eco quelle di vari altri autori. In particolare A. Casavecchia¹⁴ ritiene che nella "società liquida", dove le istituzioni stanno sempre più perdendo prestigio e credibilità, anche l'istituzione scolastica pone la necessità di *ridefinirsi e di riposizionarsi, proprio per il suo ruolo di frontiera giocato all'interno della società*. Non basta un ripensamento, occorre ridefinire e poi verificare gli obiettivi caratterizzanti il ruolo strategico di "formare" le nuove generazioni ad essere cittadini attivi nel costruire nuove forme di convivenza a fronte di fenomeni che coinvolgono l'umanità intera: la mobilità umana nei suoi epifenomeni che vanno dalle migrazioni al turismo di massa, la globalizzazione dei mercati, la crisi finanziaria, il multiculturalismo ed i relativi processi di meticciamento/contaminazione delle culture, i processi di mediatizzazione e di informatizzazione. Nella società post moderna infatti non si può sfuggire all'incontro con l'altro, con la diversità. A fronte degli inevitabili e sempre più accelerati processi di mobilità umana e in mancanza di una via di fuga dall'incontro con l'altro e con la diversità, l'unica soluzione possibile è quella di educarci, di imparare a con-vivere sulla base di quei diritti universali di cui è detentore ogni uomo. In questo, la scuola si fa primo e privilegiato punto di incontro tra le diversità di culture e di avvio dei processi di costruzione dell'identità in un contesto caratterizzato da "pluralità" (etnica, culturale, linguistica, religiosa...).

Per G. Zincone¹⁵, la sfida a cui è chiamata oggi la scuola è quella di essere in grado di *ripensarsi alla luce dei cambiamenti che la sua popolazione scolastica sa di avere bisogno*. È una sfida a cui nessuna scuola, indipendentemente dal livello scolastico, può rispondere in solitudine, ma che richiede di investire nella ricerca di reti di collaborazione fra istituti di vario ordine e grado e altre agenzie educative del territorio. Lo stesso autore, in un'altra opera afferma che

"la scuola costituisce per i bambini e i ragazzi un'esperienza a immersione totale e quotidiana, un terreno di contatto continuativo con gli altri: i compagni come singoli e come gruppo, gli insegnanti, il sistema scolastico con le sue regole; un clima che sostenga con sufficiente serenità i percorsi di socializzazione, passando attraverso un'educazione alla convivenza intesa come accettazione e valorizzazione delle rispettive diversità, consenti-

¹³ CHISTOLINI S., *Albori di convivenza nella società dei talenti*, in CHISTOLINI S., o.c., Roma, Armando, 2006, 25.

¹⁴ CASAVECCHIA A., *Scuola e multiculturalità nella società individualizzata*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 110 ss.

¹⁵ ZINCONI G. (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Bologna, Il Mulino, 2009, 154.

rebbe di realizzare quella integrazione come interazione positiva che, nel caso di giovani personalità in costruzione, è precondizione necessaria per raggiungere una integrazione intesa come integrità della persona”¹⁶.

V. Mazzoni¹⁷ parte dal considerare i giovani di oggi incastrati all’interno di un’autocentratura mentale poco preparata/predisposta a confrontarsi con l’“altro”, tanto più se “diverso”. A fronte del problema ritiene che oggi uno dei compiti principali dell’educazione interculturale sia quello di aiutare i giovani a riconoscere la presenza di un qualcosa esterno a sé e ad avere la forza di mettersi in gioco attraverso un confronto diretto e dialettico con l’altro. Il lavoro alla scoperta dell’alterità, lo scambio inteso come comunicazione e relazione tra se stessi e l’altro, la sperimentazione del dialogo, l’offerta di possibilità di scambio e di crescita culturale, l’ascolto, il confronto, la problematizzazione, richiamano alla necessità di andare all’incontro e alla scoperta dell’altro. Un’esperienza che mette a nudo la propria identità e richiede che essa venga messa in gioco per riacquistarla in una dimensione sempre più ricca, più densa di “alterità”. In gioco c’è il proprio senso di appartenenza: è nell’incontro con la diversità infatti che si riesce a scoprire sempre più se stessi. In questo senso per l’autore *educare alla cittadinanza non ha nulla a che vedere con i tradizionali ambiti di educazione civica o di educazione alla convivenza civile, ma occorre rifonderla spostando l’orizzonte dei suoi significati*.

Infine A. Nanni¹⁸ afferma che la scuola può e deve diventare palestra di democrazia, attribuendo particolare importanza alla partecipazione attiva degli studenti a tutti i livelli: nella classe, nell’istituto, nella vita extrascolastica. Nell’attuale contesto di frammentazione sociale e di prevaricante potere mediatico, *l’educazione nella scuola ha senso solo se riesce a svolgere un’azione di contro-potere, decostruendo e ricostruendo le idee*, fornendo ai giovani la possibilità di assumere una posizione e una coscienza critica libera e, quando è il caso, anche divergente, di fronte ai sempre più potenti messaggi subliminali mirati a far prevalere il pensiero unico e conformista.

Proposte/modelli d’intervento. Un po’ tutti gli autori che si sono occupati del rapporto tra educazione interculturale e sistemi educativo-formativi hanno offerto il proprio contributo anche in merito alla prassi, proponendo chi i modelli d’intervento e chi le competenze-chiave da inserire nei programmi.

Nel primo caso, uno dei modelli più accreditati, secondo E. Besozzi, è quello del “dialogo interculturale”, dove si prevede una situazione in cui

¹⁶ ZINCONE G. (a cura di), *Secondo rapporto sull’integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2001, 244.

¹⁷ MAZZONI V. (a cura di), *La cittadinanza dal punto di vista dei progetti*, in TAROZZI M., *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerino e Associati, 2005, 140 ss.

¹⁸ NANNI A., in “Docete”, o.c., 435-448.



“le diverse culture si incontrano e si arricchiscono a vicenda, attraverso processi di scambio che mantengono le differenze tra culture ma al contempo le trasformano”¹⁹.

Per M. Buber, invece, la carta vincente, nel promuovere il dialogo tra le culture, sta nell’educare al “pensiero riflesso”, rivolto verso “altro” da noi, ossia là dove

“l’uomo si fa Io nel Tu [...] Il dialogo interculturale diviene la strada attraverso cui si sperimenta l’esistenza di soggetti diversi da noi, permettendo di oltrepassare la visione del mondo personale per giungere a quella del mondo intersoggettivo”²⁰.

Secondo L. Luatti²¹ l’educazione interculturale:

- non va impostata tanto sulle culture quanto piuttosto deve essere attenta alle relazioni tra le persone;
- al tempo stesso non va interpretata come rinuncia, censura, negazione, impoverimento della cultura di appartenenza;
- inoltre non è un’esclusiva del fenomeno migratorio;
- e non è neppure compito esclusivo della scuola;
- in sostanza, non c’è intercultura senza dialogo, non c’è dialogo che non sia interculturale.

Anche M. Coda Spuetta²² ha elencato una serie di *competenze interculturali* da acquisire e che fanno capo a:

- atteggiamenti: valorizzare e riconoscere i cambiamenti culturali e la volontà a sostenere le innovazioni;
- conoscenze e abilità interculturali: la consapevolezza di sé e della propria identità sono il punto di partenza per capire le culture “altre”, per coglierne le relazioni ed i significati;
- doti di personalità: elementi di adattabilità, flessibilità, empatia, adozione di un’ottica “allocentrica”, in grado di demolire poco alla volta quella etnocentrica;
- volontà di ricercare e/o capacità di riconoscersi in valori comuni.

A completamento e/o a integrazione dei modelli precedenti viene la “pedagogia dell’interazione” quale fattore propedeutico ai processi di integrazione. Conoscere l’altro e farsi conoscere fa parte di un processo di scoperta secondo cui le differenze esistono e sono un fattore di contrasto ai processi di omologazione che caratterizzano la globalizzazione.

¹⁹ BESOZZI E., *Insegnare in una società multietnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto*, in GIOVANNINI G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città*, Milano, Angeli, 1996, 20.

²⁰ BUBER M., *Il principio dialogico*, Milano, Ed. Comunità, 1958, 66.

²¹ LUATTI L., *Educazione alla cittadinanza e interculturalità: “luoghi comuni”, contesti diversi*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, 51 ss.

²² CODA SPUETTA M., *Scuola e interculturalità: una sfida strategica*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, 143 ss.



Per A. Corsi²³, infatti, occorre parlare di “*pedagogia dello scambio e dell’interazione*” fra culture, piuttosto che di integrazione. Una pedagogia tesa a facilitare la conoscenza reciproca e la disponibilità all’incontro e allo scambio. Su questi fondamenti i sistemi educativo-formativi e gli educatori non possono che muoversi su piste metodologico-didattiche ispirate e orientate al dialogo, al confronto e allo scambio fra “diversi”. Di conseguenza per l’autore una metodologia del dialogo fondata sull’attitudine a mettersi nei panni degli altri, ossia sulla *decontrazione da sé* e sulla *reciprocità* dei punti di vista, quale prodotto della maturità della personalità, si basa sui seguenti tratti:

- consapevolezza di sé e degli altri;
- accettazione di sé e degli altri;
- fiducia in se stessi e negli altri;
- attenzione a non far prevaricare le proprie idee quando siano diverse da quelle degli altri;
- capacità di comunicazione aperta con gli altri e di libera espressione delle proprie idee, sentimenti, atteggiamenti;
- capacità di collaborare con gli altri senza eccedere in protagonismo, dipendenza o antagonismo;
- capacità di impegno responsabile e partecipativo nei processi di cambiamento.

Una ulteriore proposta viene infine dalla “psicologia transculturale”. Secondo G. Petracchi²⁴, essa contribuisce ad interpretare l’adolescente di origine migratoria non tanto con l’astratto rimando ai caratteri peculiari dell’ambiente di origine bensì nella reattività che manifesta in una realtà nuova che lo stimola. Come tale l’educazione inter/trans-culturale è perciò un’azione che impegna tutti a conoscere se stessi e il proprio ambiente nel rapporto con gli “altri”. Gli obiettivi sono:

- salvaguardare l’identità personale in una situazione ove sono compresenti molteplici orizzonti culturali;
- promuovere atteggiamenti di reciprocità tra i soggetti in relazione, ciò che richiede anzitutto fiducia in se stessi e negli altri;
- capacità di condividere valori e ideali.

Tale modello comporta la sistematica comparazione delle variabili psicologiche in differenti condizioni culturali. Ossia si cerca di esplorare le diverse culture nel tentativo di individuarvi variazioni, sia nei comportamenti individuali che nei modi della trasmissione culturale. Su quelle variazioni va esercitata poi la comparazione: si assumono quei tratti che possono essere confrontati, allo scopo di poter disegnare un quadro psicologico più generale. A tale scopo occorre fare riferimento

²³ CORSI A., *Dialogo e attività didattiche condivise per la costruzione delle identità in una prospettiva interculturale. Il contributo della pedagogia sociale*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L., o.c., 298-308.

²⁴ PETRACCHI G., *Multiculturalità e didattica. Con il contributo della psicologia transculturale*, Brescia, La Scuola, 1994, 49-51.

ai seguenti criteri di ricerca: arrivare ad individuare quali sono i comportamenti della persona e le caratteristiche psicologiche che vanno ricondotte alle variabili culturali e sociali; e quali variabili hanno carattere dinamico, cioè hanno la possibilità di mutare nel tempo e/o con l'educazione. Sulla base di tali criteri di ricerca emergono alcuni orientamenti che qualificano/caratterizzano la psicologia transculturale: lo studio delle somiglianze e delle differenze nel funzionamento psicologico individuale nei vari gruppi etnici; e quello delle relazioni fra variabili psicologiche e variabili culturali, sociali, ecologiche, biologiche.

Competenze-chiave dell'educazione interculturale. Passando quindi ad analizzare le competenze-chiave da inserire nei programmi, le proposte partono da differenti istanze.

Secondo G.M. Sabatino²⁵, nella società multiculturale occorre allargare il ruolo educativo non tanto e/o non subito in maniera integrazionista ma anzitutto in maniera partecipativa e responsabile. Ossia i sistemi educativo-formativi che intendono rispondere alla realtà del pluriculturalismo delle nostre società dovrebbero caratterizzarsi come sistemi cooperativi ai quali partecipano tutte le componenti della comunità educativa come sistemi integrati in una politica coerente di pari opportunità. Droga, bullismo, vandalismo, assenteismo, apatia delle nuove generazioni, perdita di valori, separazioni familiari, famiglia che non è più capace di educare..., hanno rotto gli argini tracimandosi nelle aule e travolgendo i sistemi formativi e con essi le loro risorse umane e strutturali. *Una scuola che "sta male" è l'esatta fotografia di un paese che va male, i suoi sintomi sono il segno di ciò che sta per accadere nella società.* Occorre perciò costruire un sistema formativo formale (scuola) ed informale (l'extrascolastico) mirato alla cooperazione educativa, una "rete formativa" aperta a tutte le culture e realtà di appartenenza.

A seguire l'autore suggerisce quindi tutta una serie di obiettivi riguardanti prettamente la formazione degli insegnanti, quali²⁶:

- competenza in pratiche educative di una società multiculturale (didattica dell'educazione interculturale);
- introdurre la dimensione interculturale nella formazione di base come in quella continua/in servizio;
- organizzare incontri/seminari di studio sulla pedagogia interculturale, diretti agli insegnanti e a tutti gli operatori nel campo educativo;
- promuovere corsi di formazione ad hoc per operatori del settore: nuove culture e identità, lavoro, legislazione, giustizia, pace, cittadinanza;
- letteratura sull'immigrazione;
- gemellaggi scolastici tra insegnanti dei paesi d'immigrazione e quelli dei paesi di origine per conoscere i reciproci sistemi educativo-formativi.

²⁵ SABATINO G.M., *o.c.*, 193 ss.

²⁶ *Ibidem*, 206.

Per A. Nanni²⁷, le competenze-chiave della cittadinanza, da esercitare nell'ambito della costruzione del sé e delle relazioni con gli altri, sono:

- imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare; partecipare;
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire ed interpretare l'informazione;
- capacità di empowerment e di resilienza;
- rafforzare il senso della speranza e della "possibilità" per contrastare pessimismi e fenomeni deterministici.

G. Chiosso²⁸ prefigura una "*civiltà del convivere*" contro l'individualismo egocentrico indifferente al bene comune. Per l'autore le opinioni in gioco ed i contrasti di natura ideologica trovano il loro limite nel riconoscimento di alcuni valori essenziali posti alla base stessa della convivenza umana, come quello di democrazia, di giustizia, di autonomia ed integrità del soggetto. È intorno a questo nucleo di valori che si è venuta delineando negli ultimi decenni l'esigenza di educazione ad una cittadinanza cosmopolita, in quanto la proposta dei valori condivisi mentre non rinuncia alla legittima tutela dei diritti individuali, al tempo stesso non rinuncia neppure a identificare quegli essenziali punti di riferimento in grado di dare un senso alla vita sociale, superando la frammentazione delle singole appartenenze identitarie.

Infine per G. Zincone²⁹ le sfide che devono affrontare oggi i sistemi educativo-formativi sono numerose e riguardano:

- l'aggiornamento dei programmi;
- la dotazione di risorse umane e finanziarie sufficienti per promuovere attività di collaborazione fra il tempo scolastico e quello extrascolastico, al fine di creare un patto educativo e formativo che, coordinato dalla scuola, investa la famiglia e le altre agenzie educative;
- prendere atto che l'allievo di origine migratoria è una presenza strutturale (non provvisoria, di passaggio); di conseguenza tale presenza va affrontata con programmi e strumenti metodologici che sappiano valorizzare competenze pregresse e al tempo stesso venire incontro ai loro bisogni e aspettative;
- monitorare le buone pratiche realizzate in funzione dell'inserimento degli studenti di origine migratoria nel gruppo-classe ed in altri contesti formativi, per poi favorirne la loro trasferibilità e diffusione;

²⁷ NANNI A., in "Docete", o.c., 438.

²⁸ CHIOSSO G., o.c., in CASELLI L., o.c., 62.

²⁹ ZINCONI G., o.c., 2009, 167 ss.



- in particolare monitorare e verificare se la formazione e le competenze delle figure inserite all'interno dei sistemi formativi (dirigenti, docenti, mediatori culturali, volontari...) sono adeguate e soprattutto aggiornate per rispondere ai bisogni e alle aspettative di una popolazione giovanile sempre più eterogenea.

Un prezioso contributo all'integrazione nel sistema scolastico viene anche da una pubblicazione di Camarlinghi et al.³⁰. A seguito della loro indagine sull'inclusione nella scuola superiore degli alunni di origine migratoria, G. Favaro³¹ propone la messa in opera di dieci azioni, così riassumibili:

a) azioni di *sistema*:

- conoscere la situazione, leggere le "vulnerabilità": raccolta e analisi dei dati riguardanti gli alunni stranieri e la loro evoluzione;
- fare rete, stabilire accordi/alleanze tra scuole ed elaborare protocolli per la gestione condivisa e coordinata dei flussi degli alunni neoarrivati per la concertazione delle azioni di accoglienza e orientamento;
- diffondere strumenti e materiali didattici: diffusione di documentazione e di strumenti multimediali accessibili online, a disposizione di insegnanti, dirigenti, operatori;
- formare e aggiornare i docenti, inserire operatori multiculturali.

b) azioni di *integrazione*:

- accogliere gli alunni neoarrivati e le loro famiglie: diffusione di materiali (protocolli, opuscoli...) e utilizzo di mediatori linguistico-culturali per facilitare la fase di primo inserimento degli alunni neoarrivati, coinvolgendo anche le loro famiglie;
- insegnare l'italiano seconda lingua e sostenere lo studio: realizzare dispositivi per l'insegnamento dell'italiano come L2, che possono svolgersi in tempi diversi dell'anno, in orario scolastico ed extrascolastico;
- orientare alla prosecuzione degli studi con efficacia: dispositivi mirati all'orientamento di indirizzo nella prosecuzione degli studi.

c) azioni di *inclusione*:

- riconoscere e valorizzare le competenze e le conoscenze già acquisite: elaborazione di strumenti/materiali plurilingui per rilevare le competenze e le conoscenze pregresse degli alunni stranieri e per la valorizzazione delle lingue di origine;
- educazione interculturale per tutti gli alunni, al fine di prevenire/combattere stereotipi e pregiudizi reciproci, riconoscere le differenze, insegnare il rispetto e l'apertura nel confronto con gli altri;

³⁰ CAMARLINGHI R. - D'ANGELLA F. - FAVARO G., *L'integrazione dei ragazzi stranieri alle superiori*, in "Animazione Sociale", gennaio 2010, 35-77.

³¹ FAVARO G., *Una scuola per l'inclusione: dieci proposte*, in CAMARLINGHI R. - D'ANGELLA F. - FAVARO G., *o.c.*, 75-76.





- educare alla cittadinanza nella pluralità: elaborazione e promozione di un percorso innovativo di cittadinanza e di inclusione, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni a diventare cittadini in contesti di pluralismo culturale, anche attraverso i comuni diritti e doveri di cittadinanza.

Provocazione

“Un’idea di scuola è anche un’idea di società. Le scelte attuali di politica scolastica e le azioni di integrazione, realizzate o mancate, definiscono oggi il profilo e le caratteristiche che avrà la nostra società di domani, che sarà abitata sempre di più da ragazze e ragazzi venuti da lontano, ma che stanno costruendo qui il loro futuro”³².



³² FAVARO G., *o.c.*, in CAMARLINGHI R. - D’ANGELLA F. - FAVARO G., *o.c.*, 77.





LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- BUBER M., *Il principio dialogico*, Milano, Ed. Comunità, 1958.
- CAMARLINGHI R. - D'ANGELLA F. - FAVARO G., *L'integrazione dei ragazzi stranieri alle superiori*, in "Animazione Sociale", gennaio 2010, 35-77.
- CASAVECCHIA A., *Scuola e multiculturalità nella società individualizzata*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 110-121.
- CHIOSSO G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, 51-82.
- CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006.
- CODA SPUETTA M., *Scuola e interculturalità. Una sfida strategica*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, 129-149.
- COLOMBO E., *Differenza*, in FUCECCHI A. - NANNI A., *Identità plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia*, Bologna, EMI, 2004, 87-95.
- CORRADINI L., *Radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile*, in CORRADINI L. - FORNASE W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, 298-308.
- CORSI A., *Dialogo e attività didattiche condivise per la costruzione delle identità in una prospettiva interculturale. Il contributo della pedagogia sociale*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L., *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004.
- CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *La Scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia*, Undecimo Rapporto, Brescia, La Scuola, 2009.
- DE VITA R., *Incertezza e identità*, Milano, Angeli, 1999.
- FAVARO G. - LUATTI L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Angeli, 2004.
- FAVARO G., *Una scuola per l'inclusione: dieci proposte*, in "Animazione Sociale", gennaio 2010, 71-77.
- GIOVANNINI G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città*, Milano, Angeli, 1996.
- KILANI M., *L'ideologia dell'esclusione. Note su alcuni concetti-chiave*, in GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 9-36.
- LUATTI L., *Educazione alla cittadinanza e interculturalità: "luoghi comuni", contesti diversi*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, 49-56.
- MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un modello culturale ed educativo*, Milano, Angeli, 2008.
- MAZZONI V. (a cura di), *La cittadinanza dal punto di vista dei progetti*, in TAROZZI M., *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerino e Associati, 2005, 135-144.
- MOSCATO M.T., *L'educazione alla "cittadinanza" nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e realtà*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, 43-53.
- NANNI A., *Cittadinanza e Costituzione*, in "Docete", 616, giugno 2009, 435-448.
- NANNI A. - CURCI S., *Dal comprendere al con-vivere. La scommessa dell'intercultura*, Bologna, EMI, 2009.
- PETRACCHI G., *Multiculturalità e didattica. Con il contributo della psicologia transculturale*, Brescia, La Scuola, 1994.
- SABATINO G.M., *Tutti a scuola. La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 2008.
- SANTAGATI M., *Mediazione e integrazione. Processi di accoglienza e di inserimento dei soggetti migranti*, Milano, Angeli, 2004.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994.
- TAROZZI M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini e Associati, 2005.
- ZINCONE G. (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- ZINCONE G. (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Bologna, Il Mulino, 2009.







6. “CITTADINI SI DIVENTA”

SCENARIO

Con il termine “cittadino” in via normale si intende una persona che vive in società con altre persone, in una molteplicità di situazioni e contesti. A sua volta il termine “cittadinanza” sta ad indicare sia la relazione tra un individuo e lo Stato, sia i diritti-doveri che tale relazione comporta. Nell’insieme i due termini sottintendono la capacità di sentirsi cittadini attivi, che esercitano diritti e rispettano i doveri della società di cui fanno parte, ad ogni livello: da quello familiare a quello scolastico, da quello locale a quello regionale, nazionale e sovranazionale.

Tutto ciò ripropone il problema dell’educar-“*Ci*” a saper “vivere insieme” in uno “spazio comune”. Problema che nell’attuale momento storico emerge sempre più acutamente a causa di diversi fattori: globalizzazione delle economie e delle culture diffuse attraverso differenti canali di comunicazione, flussi migratori su scala planetaria attuati nei modi più disparati e veicolati da motivazioni le più diverse, frammentazione etnica, e conseguente crescita di fenomeni di intolleranza/emarginazione per l’esclusione di sempre più quote di popolazione dallo status di “cittadino”. Tutto ciò contribuisce ad allargare il divario tra aventi diritto e no, tra “chi sta dentro” e “chi sta fuori”.

In pratica il rinnovato interesse intorno all’idea di cittadinanza nasce quindi dal dibattito generato, da un lato, dalla paura della convivenza fra diversi e, dall’altro, dalla rivendicazione dei diritti. La sfida consiste perciò nella necessità di saper coniugare il diritto alla cittadinanza con l’esigenza di accogliere le differenze. In altre parole, se si vuole arrivare a saper “vivere insieme” occorre trovare il modo di coniugare la dimensione cosmopolita dei diritti umani universali con quella delle singole appartenenze e radici culturali di estrazione.

Nell’attuale momento storico, in particolare con l’intensificarsi dei flussi migratori (identificabili non solo negli immigrati quanto in tutti coloro che si mobilitano per turismo oppure per lavoro, così come in coloro che, da stanziali, viaggiano in internet o sul cellulare o utilizzano i vari mass-media...), e conseguente confronto fra culture, tradizioni, religioni diverse, osserva G. Chiosso,

“si sono moltiplicati i tentativi per individuare un nucleo di ‘valori condivisi’ o ‘valori comuni’ [...] intorno ai quali elaborare una nozione di cittadinanza improntata al reciproco rispetto delle diversità. Questa posizione – che sta notevolmente influenzando i programmi scolastici di numerosi Paesi europei sulla scorta anche delle suggestioni di importanti documenti internazionali (tra tutti il cosiddetto Rapporto Delors, Learning: the Treasure within, 1996) – si sta tuttavia scontrando con le tesi di quelle culture extra eu-





ropee che rimproverano alla teoria del ‘valori comuni’ la sua matrice intrinsecamente illuministica ed eurocentrica”¹.

Tali flussi oggi si prestano più che mai ad evidenziare la contraddizione tra un pensiero di Stato che si costruisce attorno all’equazione “*uno Stato=una nazione=un territorio=un popolo=una cittadinanza*”, e l’intensificarsi della portata e della velocità con cui si realizzano i processi di globalizzazione.

È sulla base di questa contraddizione che viene sempre più avvertita l’esigenza di fare appello a diritti umani e a norme di cittadinanza globalmente “riconosciute”, secondo quanto fa osservare S. Benhabib già a partire dalla copertina del suo opuscolo:

“La caratteristica distintiva dell’epoca che stiamo vivendo non può essere spiegata con i bons mot di ‘globalizzazione’ e ‘impero’; piuttosto, ci troviamo di fronte alla nascita di un regime internazionale dei diritti umani e alla diffusione di norme cosmopolitiche”².

È la premessa affinché il cittadino cresca come un’opportunità di promuovere cambiamenti e trasformazioni sociali in forma “democratica”, come persona capace di fare storia e di costruire il futuro per sé stessi e per la società, nella consapevolezza che la vera trasformazione inizia sempre da se stessi e che soltanto chi è capace di “rinnovarsi” costantemente nella mente può essere capace di trasformare se stesso e l’ambiente circostante.

Identità ed appartenenza stanno quindi cambiando e si esprimono ora in nuovi contesti e con altri significati: si sta passando da una concezione di cittadinanza basata su sentimenti e diritti di appartenenza, a una concezione che *privilegia l’individuo ed i suoi diritti/doveri*. Promuovere l’educazione alla cittadinanza comporta di conseguenza di essere aperti alle differenze di contesto e alle innovazioni evolutive.

In questo contesto globalizzato, essere “cittadini” significa perciò arrivare ad acquisire un’identità che consenta di essere riconosciuti come “individui-aventi diritti-universali”, in base ai quali si richiede un pieno riconoscimento della cittadinanza, che a sua volta comporta un altrettanto pieno riconoscimento della differenza di cui ciascuno è portatore.

Purtroppo questa apertura mentale stenta ancora a farsi strada, nonostante una sempre più ampia letteratura tenti di far breccia tra quelle “etnocentriche sicurezze” garantite dall’appartenenza ad uno Stato-nazione.

¹ CHIOSSO G., “Cittadinanza”, in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell’educazione*, 2° ed., Roma, LAS, 2008, 198.

² BENHABIB S., *Cittadini globali*, Bologna, Il Mulino, 2008 (copertina).



6.1. Cittadinanza “etnocentrica”

Si deve a T.H. Marshall³ la moderna teoria della cittadinanza che negli anni attorno alla metà del secolo scorso ha collocato la nozione di cittadinanza nel punto di confluenza fra diversi tipi di diritti (giuridici, politici, sociali...) che trovano qui il terreno di applicazione. Ma sono proprio questi tre diversi piani che caratterizzano la cittadinanza moderna, che invece oggi vengono rimessi in discussione per la radicale messa in crisi del terreno stesso su cui si è appoggiato il concetto di cittadinanza, ossia di Stato-nazione e di società monoculturale.

Allo stato dell'arte sono vari gli studiosi che offrono il proprio contributo alla rivisitazione di questo concetto, contestando anzitutto l'arretratezza e il ritardo storico in merito all'equazione Stato-nazione=cittadinanza.

R. Gallissot⁴ fa osservare anzitutto come ancora oggi permanga un accentuato stato di confusione fra nazionalità e cittadinanza, poiché si continua a giocare fra i due termini. In senso giuridico, la nazionalità rimanda alla sovranità dello Stato e dunque sta a significare semplicemente la capacità politica o, in senso più ampio, la pienezza dei diritti riservati ai nazionali: un privilegio che esclude gli stranieri, per cui evidenzia bene quale sia la contraddizione insita nel concetto di “diritti dell'uomo e del cittadino”.

Per E. Vitale⁵, il concetto di cittadinanza è obsoleto, inadeguato, richiede un ripensamento, fin quando gli Stati con le loro frontiere, i passaporti, i permessi di soggiorno continueranno a distinguere chi sta “dentro” e chi “fuori”, tra aventi e no diritti, tra *cittadini* e *stranieri*. La cartina di tornasole che fa emergere l'obsolescenza dell'attuale concetto di cittadinanza infatti è il fenomeno migratorio, in quanto pone in contatto quotidiano con lo “straniero”, con colui appunto che non è nostro con-cittadino. Mentre oggi lo straniero non può essere più considerato di volta in volta un ospite oppure un nemico o entrambe le cose, quanto piuttosto “*persona*” in possesso di diritti umani universali.

Secondo L. Zanfrini⁶, i confini entro i quali ci è capitato di venire al mondo, e i documenti di cui abbiamo diritto, non sono certo meno arbitrari, da un punto di vista morale, di altre caratteristiche come il colore della pelle, il genere e il patrimonio genetico. In entrambi i casi, la loro distribuzione tra gli individui non segue alcun criterio di meritevolezza. Tale constatazione già di per sé dovrebbe essere sufficiente a sollecita-

³ MARSHALL T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Torino, Utet, 1976.

⁴ GALLISSOT R., *Nazionalità*, in GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001, 270.

⁵ VITALE E., *Cittadinanza e sfide globali. Una proposta agli educatori*, in TAROZZI M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini e Associati, 2005, 21 ss.

⁶ ZANFRINI L., *Cittadinanza. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, in ZANFRINI L. (a cura di), *Sociologia delle migrazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2007, 81-97.

re l'adozione di politiche il più possibile compatibili con la visione di un mondo senza confini, o quanto meno esserci da monito rispetto alla ricorrente tentazione di pensare alla cittadinanza come un merito o una ricompensa morale, dimenticando al contempo come il nostro benessere è parte del medesimo ordine globale che genera la miseria e l'insicurezza di tanti migranti attuali e potenziali.

Per M.T. Moscato la cittadinanza, diversamente dall'appartenenza (che è psicologicamente vissuta come 'data'), va "progettata", "meritata", "riconosciuta", collegata ad un "patto" originario che deve sempre essere rinnovato. Purtroppo, osserva,

"nel suo nucleo psichico più arcaico, l'idea di cittadinanza viene preceduta da un costitutivo 'senso del noi', da cui resterà sempre simbolicamente inseparabile. Si tratta della percezione di una identità collettiva, idealmente collocata nel centro di uno spazio/orizzonte simbolico, da cui tutti gli 'altri' sono separati ed esterni, e per conseguenza percepiti come 'stranieri', e dunque potenzialmente minaccianti. Nel suo fondamento arcaico (sia storico, sia psicologico) infatti, l'idea di etnia e la collocazione del gruppo etnico in uno spazio storico-geografico definito sono tutt'uno. Un popolo si identifica con uno spazio geografico, il territorio, che esso riconosce come 'patria' (terra dei padri) e di cui esso si ritiene originariamente 'autoctono' (come 'nato dalla terra' medesima). Al suo primo livello psichico perciò, la cittadinanza sottintende un senso di appartenenza che sarà essenziale nello sviluppo dell'io personale e nei successivi processi di identificazione [...] È evidente come questo arcaico (ma irrinunciabile) senso di appartenenza costituisca poi un ostacolo pregiudiziale ad ogni necessaria integrazione sociale fra gruppi e persone che si percepiscono rispettivamente come 'stranieri'. Le inevitabili resistenze reciproche possono essere superate non solo all'interno di nuove esperienze di socialità positiva, ma anche in relazione ad una educazione progressiva dello stesso senso di appartenenza [...] È essenziale sottolineare che il senso originario di appartenenza, che agisce nei bambini autoctoni come in quelli stranieri, non deve essere stigmatizzato o represso, perché è proprio nella sua originaria ed arcaica energia che si sviluppa il processo educativo personale e ogni possibile educazione collettiva alla convivenza civile".

Colombo et al.⁸ nella loro indagine fanno osservare che sul concetto di cittadinanza le tensioni rimangono ancora oggi più che mai aperte, e riguardano:

- la protezione delle minoranze etnico-culturali interne agli Stati nazionali;
- il carattere espansivo e inclusivo dei diritti soggettivi;
- i processi di globalizzazione che fanno dipendere la fruizione effettiva di questi diritti dalla possibilità di una loro tutela internazionale.

Finora quindi il concetto tradizionale di cittadinanza si è basato su quello di inclusione/esclusione dal godimento dei diritti di tutti coloro che non sono per appartenenza "naturale" cittadini di quello Stato di diritto in cui ha preso luogo il concetto.

⁷ MOSCATO M.T., *L'educazione alla "cittadinanza" nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e realtà*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, 44.

⁸ COLOMBO E. - DOMANESCHI L. - MARCHETTI C., *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Angeli, 2009, 45.



In definitiva, per tutti questi autori la “cittadinanza” è obsoleta già a partire dal concetto stesso di “persona”, in quanto lede i suoi diritti fondamentali universali. Questo tipo di cittadinanza rappresenta infatti la difesa di uno status di privilegio, per cui anche la stessa educazione alla cittadinanza, se fondata su quest’ottica, rischia di educare a vivere in modo “esclusivo” un tale status privilegiato, anziché contribuire ad un progetto globale/planetario di “inclusione democratica”, in grado di abbattere prima o poi quelle norme dietro cui si barricano le “cittadinanze etno-centriche”.

Di conseguenza, anche l’educazione alla cittadinanza rischia di essere obsoleta se non prende le distanze da questa vecchia concezione di inclusione/esclusione, dettata da egoismi economici, orgogli identitari o comunque alimentata dalla diffusa paura della diversità e dalla forza del pregiudizio, per adottare invece un’apertura mentale estesa su scala planetaria. Uno dei segni del progresso morale del genere umano infatti comporta il superamento del concetto stesso di cittadinanza basato sul concetto di inclusione/esclusione dei diritti fondamentali, per ripensare l’idea di cittadinanza da una prospettiva sovranazionale/cosmopolita nel guardare ai problemi planetari.

Si tratta perciò di educare al superamento dell’attuale concetto di cittadinanza preparando a “metabolizzare” il nuovo concetto basato sulla rivendicazione della propria identità come “*persona*” e come “*cittadino del mondo*”.



Provocazione

“Il tradizionale concetto di cittadinanza, caratterizzato dall’orizzonte dello Stato-nazione, è oggi messo in discussione non solo per motivi etici ma anche perché sono in atto processi di ampia portata e di cambiamento strutturale, trasversali alle diverse realtà nazionali [...] insomma, lo spazio dello Stato-nazione non è più sufficiente a garantire la vita fisiologica della democrazia [...] In questa situazione i diritti di cittadinanza sono in pericolo”⁹.

⁹ PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 25.



6.2. Cittadinanza “plurale”

Le nuove frontiere della cittadinanza

Cosa significa essere cittadini, in un contesto storico caratterizzato da accelerata trasformazione delle società?

Quali sono gli elementi di continuità e quali di novità che caratterizzano la cittadinanza, in un mondo profondamente mutato rispetto al passato?

Quale cultura/educazione civica deve dare la scuola a questo riguardo?

Nel provocare questi interrogativi M. Santerini¹⁰ parte dalla considerazione che la cosiddetta “cittadinanza” in realtà non è uguale per tutti fin quando esistono persone emarginate, come gli immigrati, che sono “poveri di diritti”. Ma “poveri di diritti”, osserva, lo sono al tempo stesso anche tutti coloro che non usufruiscono di strumenti/opportunità formative. La cittadinanza dunque non può essere presupposta, ma va “re-inventata”, proprio perché la complessità della società moderna tende ad aumentare le differenze e lo svantaggio tra le persone in termini di cultura, comprensione dei fenomeni e capacità di incidere su di essi.

Alla molteplicità di trasformazioni di ordine socio-culturale oggi corrisponde infatti una pluralità del concetto stesso di cittadinanza: non esiste più una sola idea di cittadinanza ma occorre parlare al plurale. Tutto ciò induce a ripensare/re-immaginare una nuova idea di cittadinanza. Per cittadinanza “plurale” si intende così fare riferimento ad una “cittadinanza multipla” o “plurima”, che favorisce l’integrazione in una serie di “*comunità a cerchi concentrici*” in senso culturale e giuridico-sociale, in qualità di:

- cittadini di un Comune e di una Provincia, che sono i luoghi più decisivi per la crescita democratica e culturale;
- cittadini di una Regione, che diventa sempre più il luogo decisionale di formazione della volontà politica collettiva;
- cittadini di uno Stato, la cui unità ed identità costituiscono un patrimonio prezioso di memoria e di progetto;
- cittadini di un mondo che vuole riconoscersi in valori comuni: pace, diritti umani, sviluppo, ambiente.

La sfida della “società reticolare”. Grazie ai sempre più intensi processi di mobilità umana e con l’avvento della “società reticolare” la cittadinanza è destinata ad intrecciarsi con la questione del riconoscimento delle diversità, mettendo in dis-

¹⁰ SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001, 43 ss.

cussione le stesse fondamenta di quei diritti che attualmente fanno capo allo Stato-nazione. Perché questa nuova frontiera di cittadinanza coniugata al “plurale” si possa affermare è necessario anzitutto fare affidamento sulle agenzie formative e sul loro apporto alla costruzione di altrettante identità “plurali”. L’intreccio tra tali identità e la nuova dimensione di cittadinanza comporta a sua volta un’educazione per tutta la vita e al tempo stesso richiede il concorso di tutte le agenzie educative.

Secondo P. Russo¹¹, questa identità “plurale” a cui i giovani devono essere preparati come cittadini consapevoli dei propri diritti e delle conseguenti responsabilità, esige un forte impegno nel rinnovamento non solo dei valori, dei saperi e delle competenze ma anche e soprattutto di uno stile educativo fondato sul valore della persona, nel rispetto del pluralismo e della diversità.

A questa sfida sembra rispondere L. Zanfrini¹², agganciando anch’egli il concetto di cittadinanza a quello di “persona”. Per l’autore, infatti, immaginare una nuova cittadinanza significa oltrepassare i criteri della discendenza e della territorialità per arrivare alla definizione di uno status di cittadino da identificare con quello di “persona”. Riaffermare il concetto di “persona” aiuta così a riscoprire la strutturale relazionalità di un “io” che è sempre davanti ad un “tu” che lo fronteggia e lo trascende. In questo senso parlare di “cittadinanza della persona” significa quindi arrivare al riconoscimento di quei diritti fondamentali ed universali che stanno alla base della dimensione comunitaria della condizione umana e, in quanto tali, inalienabili e indivisibili; in pratica significa svincolare la cittadinanza dallo *jus soli* e dallo *jus sanguinis*, per riconoscere la dignità, il rispetto e la promozione dell’uomo in quanto tale, ossia appunto come “persona”.

Dal canto suo G. Dalla Torre¹³ ritiene che oggi convivenza e cittadinanza vengano messi alla prova dai grandi mutamenti in atto nella società, attribuibili in particolare a fattori culturali. Il “nostro piccolo mondo” è rimasto ancorato al modello di una civiltà stanziata, mentre vivere la realtà di oggi, per eccellenza nomade, in movimento, comporta invece una *grande conversione culturale*. Di conseguenza anche la categoria “cittadinanza”, così come la intendiamo tuttora, è superata e/o in via di superamento. Per cui la vera sfida va ricercata nella “tavola dei valori condivisi”, ossia in quei valori che danno ai componenti di una comunità la ragione dello stare insieme, il collante che unisce i suoi membri.

A.P. Tantucci¹⁴ sostiene infine che occorre fare dei sistemi educativo-formativi un “laboratorio interculturale”, dove *imparare ad imparare* costituisce la compe-

¹¹ RUSSO P., *La cittadinanza post-moderna*, in “Il Mulino”, 5, 2004, 983.

¹² ZANFRINI L., *o.c.*, 81 ss.

¹³ DALLA TORRE G., *Confini. Pensieri di un giurista su una tematica di frontiera*, in CHISTOLINI S., *o.c.*, 24.

¹⁴ TANTUCCI A.P., *Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo* in CORRADINI L. - FORNASE W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, 306.



tenza-chiave, matrice di tutte le competenze, che l'autore individua nei seguenti obiettivi formativi, trasversali a tutte le discipline:

- orientamento cognitivo;
- sviluppo delle capacità critiche;
- acquisizione di una nuova *forma mentis*.

In ultima istanza, riconoscere la cittadinanza significa poter arrivare a *coniugare le aspirazioni di uguaglianza con il riconoscimento delle diversità*. Ogni essere umano potrà in tal modo essere aiutato a vivere nella sua interezza tenendo presente le sue relazioni con gli altri, i suoi valori, le sue istanze culturali, gli usi ed i costumi, la sua fede, le sue potenzialità di partecipazione alla vita sociale.

La sfida di oggi consiste quindi nel sensibilizzare i cittadini a conquistare e a saper gestire le proprie responsabilità, affinché essi possano a loro volta conquistare nuovi spazi di partecipazione che attualmente vengono gestiti da una politica deresponsabilizzante. La contraddizione sta nel constatare che mentre gli Stati democratici occidentali da una parte si richiamano alla necessità di partecipazione e di concertazione delle scelte politiche, dall'altra riducono gli spazi effettivi di riconoscimento delle diversità.



Provocazione

“L'educazione alla cittadinanza attiva o è autentica o è la foglia di fico del dispotismo, la maschera di una finta democrazia”¹⁵.



¹⁵ MORTARI L., *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in MORTARI L. (a cura di) *Educare alla cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2008, 131.





6.3. Cittadinanza “partecipativa/deliberativa”

Cosa significa partecipare?

Come è possibile realizzare una effettiva uguaglianza tra i partecipanti?

Quali motivazioni spingono i cittadini ad intraprendere iniziative mirate al bene della collettività?

Come arrivare a gestire le problematiche in modo che tutti possano sentirsi coinvolti?

La storia della partecipazione si accompagna alla vicenda della costituzione dello Stato moderno come prodotto, prima, di scelte umane e, in seguito, della sua trasformazione nello Stato di diritto, facendo fare un salto di qualità ai suoi membri, trasformandoli da sudditi a “cittadini”. A seguito poi delle lotte per i diritti sociali per l’acquisizione del principio di uguaglianza è stato raggiunto anche l’obiettivo della partecipazione alla “cosa pubblica”.

Nell’attuale momento storico, tuttavia, la frenetica crescita della globalizzazione evidenzia una situazione a due facce: da una parte disorientamento e disgregazione che favoriscono particolarismi, glocalismi, neo-tribalismi, fenomeni di fondamentalismo e indebolimento dei legami sociali (cultura di barriere e di separazione) e, dall’altra, il commercio mondiale e un’accresciuta rete di comunicazioni, che invece non incontra “confini”/barriere.

A fronte di questi condizionamenti e contraddizioni si avverte sempre più l’esigenza che il cittadino “democratico” si appropri il più presto possibile ed eserciti efficacemente due ruoli: di *rappresentanza* e di *partecipazione*, cioè sia messo in grado di cogliere e di creare le opportunità di partecipazione senza rinunciare all’esercizio della rappresentanza.

Tutto questo richiama a sua volta al concetto di *cittadinanza partecipativa/deliberativa*. Termine con il quale si intende fare riferimento ad un processo che deriva la propria forza e legittimità da una partecipazione attiva tra soggetti liberi e in stato di parità, i quali non delegano a terzi il potere di decidere, ma si impegnano direttamente nella vita attiva e nella presa di decisioni. Più le procedure sono percepite come corrette, migliore è anche la loro partecipazione alla vita delle istituzioni, e più alta la fiducia nei loro confronti.

Questo tipo di cittadinanza a sua volta reclama uno “spazio” di cui solo un rinnovato progetto di educazione può farsi portatore: apprendere a partecipare richiede infatti competenze specifiche per contribuire a creare una nuova cultura della “cittadinanza”.

Prerogative per la partecipazione. L’interesse che oggi suscita la *cittadinanza partecipativa/deliberativa* si deve al fatto che essa sembra offrire una soluzione, o



per lo meno una via alternativa alla crisi delle moderne democrazie rappresentative, proponendosi come un percorso per il perseguimento delle scelte pubbliche che mettono in contatto diretto i cittadini con le istituzioni. Saltando i filtri e le mediazioni politiche, un tale percorso sembra capace di ridurre la distanza tra le decisioni prese al vertice del potere politico e le istanze che vengono dalla base.

Ai fini di una corretta partecipazione alla vita delle istituzioni, le prerogative richiedono che siano cittadini capaci di prendere decisioni equilibrate, disposti a sacrificare, in caso di conflitto, l'interesse privato a favore dell'interesse comune, adeguatamente informati e competenti sulle questioni da affrontare, interessati a partecipare piuttosto che a delegare.

A sua volta, affinché si possa dare una corretta e attiva partecipazione occorre *apprendere-ad-aapprendere*, per poi procedere attraverso un'apposita metodologia che prevede di individuare quali sono gli elementi caratterizzanti del processo partecipativo/deliberativo (*setting*), le aree d'intervento e le modalità di conduzione.

Metodologia applicata al setting partecipativo/deliberativo. Anzitutto va specificato che per *setting* si intendono quelle regole/condizioni organizzative e mentali prestabilite/esplicitate che definiscono/costituiscono la cornice/sfondo entro cui ci si mette insieme per svolgere una certa attività.

T. Mannarini¹⁶, ha elencato tutta una serie di fattori che caratterizzano il *setting partecipativo/deliberativo*:

- il *logos*, inteso come pratica discorsiva orientata al superamento dei particolarismi e criterio di legittimazione delle decisioni; in tale contesto la discussione e il dibattito sono aperti, pacifici, ordinati; l'individuazione delle soluzioni è l'esito di un processo argomentativo razionale che poggia sullo scambio reciproco di informazioni;
- l'*inclusione* di tutte le parti interessate nelle varie fasi del processo decisionale, aspetto connesso *alla trasparenza* del processo stesso;
- la *conoscenza diretta* delle questioni oggetto di discussione da parte dei soggetti intervenienti, proporzionale al grado di accessibilità, intelligibilità e fruibilità delle informazioni disponibili;
- un *sistema di valori* ispirato al principio dell'uguaglianza, intesa come raggiungimento di una volontà popolare in cui si esprimono con pari valore i punti di vista di tutti i membri del corpo sociale;
- la *cooperazione* fra i partecipanti e la *fiducia* reciproca, elementi indispensabili alla riuscita di un processo dialogico;
- il *carattere pubblico* del processo, tale da rendere conto delle argomentazioni e delle decisioni all'intera comunità di cittadini.

¹⁶ MANNARINI T., *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, Bologna, il Mulino, 2009, 31 ss.



A loro volta le “aree deliberative” si contraddistinguono in quanto:

- si focalizzano su un problema specifico, che tocca da vicino tutti i partecipanti;
- la conoscenza delle attività che in esse si svolgono e delle decisioni prese sono accessibili a tutti;
- si basano su un insieme di regole condivise, che definiscono il *setting*;
- sono guidate da esperti con il compito di facilitare la partecipazione e di “stringere” sulle decisioni da prendere;
- sono inclusive, ossia puntano a far partecipare tutti coloro sui quali ricadono le conseguenze delle decisioni;
- si fondano sulla messa a confronto dei punti di vista circa le tematiche in questione; confronto a sua volta inteso come l’unico metodo legittimo di decisione.

Infine l’operatore-facilitatore, nel condurre il *setting* avrà come compito di:

- controllare e stimolare la partecipazione dei presenti allo sviluppo dei contenuti oggetto di dibattito;
- far circolare le conoscenze e le informazioni necessarie alla discussione;
- favorire/validare l’espressione di tutti i punti di vista dei presenti;
- fluidificare la comunicazione in modo che nessuno venga escluso;
- impedire che si cristallizzino dei fraintendimenti;
- coordinare, riformulare e riepilogare contenuti/opinioni espresse;
- in caso di aperte divergenze cercare di contenere le tensioni/conflitti sintetizzando le posizioni ed evidenziando le ragioni di ciascuna parte;
- promuovere le norme di funzionamento del gruppo indicando le regole per la procedura della discussione e per la presa delle decisioni.



Provocazione

Quando e/o fino a che punto sarà possibile applicare il setting partecipativo/deliberativo alle cosiddette “democrazie”?

In questo sta la sfida educativa.





6.4. Cittadinanza “cosmopolita”: tra utopia e sfide

Viviamo, o meglio, “viaggiamo” in una dimensione planetaria sempre più ristretta/ravvicinata nelle sue dinamiche spazio-temporali. Le incessanti innovazioni tecnologiche che afferiscono ai vari sistemi informativi e di comunicazione di massa consentono infatti all’opinione pubblica di essere informati in tempo reale.

Al tempo stesso va anche fatto presente che, nonostante tutto, le miriadi di informazioni/comunicazioni di cui gode la società globale, le interazioni e i riverberi delle azioni che attraversano i continenti purtroppo non usufruiscono ancora di mezzi, strumenti, canali riconosciuti/condivisi per esprimere e confrontare le proprie idee, trasformandole in un *forum di decisione politica*.

E comunque, in questo contesto di dinamiche planetarie che esigono sempre nuove forme di organizzazione politica del mondo, anche la cittadinanza non può che essere inquadrata/interpretata nell’ottica di un concetto evolutivo, secondo una logica di progressiva trasformazione. Tutto questo rappresenta una grossa sfida per l’educazione, perché richiede di modificare la propria *forma mentis* al fine di armonizzare i sistemi giuridici nazionali con i diritti umani universali.

L’utopia di un “mondo senza confini”. Sebbene abbattere i “confini” dietro cui si barricano gli Stati-nazione al momento possa apparire un obiettivo che appartiene ancora al mondo degli ideali ipotetici, tuttavia è possibile far rientrare fin da ora questa utopia in quelle prospettive di futuro che sono almeno auspicabili. La ricerca sul modo in cui si sono venuti formando i nazionalismi ha fornito sufficienti elementi per mettere in dubbio quei processi di autodefinizione attraverso i quali le nazioni sono state “inventate” e sulla natura di “artefatto culturale” che riguarda il costruito stesso della cittadinanza.

I criteri dello *jus sanguinis* e dello *jus soli* infatti non possono più costituire il pilastro fondativo di una cittadinanza che sempre più intende essere globale, interculturale, pan-umana, cosmopolita. Anche se non esistono ancora le condizioni politiche e istituzionali per ragionare in termini di cittadinanza cosmopolita, essa si definisce come appartenenza dell’individuo ad un livello che supera quella nazionale e al tempo stesso *presuppone che ogni persona viva una pluralità di identità* (su scala locale, territoriale, nazionale, sovranazionale...) e *una molteplicità di appartenenze* (familiare, sociale, religiosa, culturale, etnica, professionale...). Di conseguenza riemerge nuovamente il concetto di *cittadino cosmopolita* come colui che esercita i suoi diritti in quanto “persona”, e non solo in quanto cittadino di uno Stato. Nell’era dell’interdipendenza, della trans-nazionalizzazione dei rapporti, dell’organizzazione della cooperazione, della mondializzazione dell’economia, l’essere cittadini del mondo significa perciò acquisire l’apertura ad un confronto a 360 gradi verso tutte le realtà.





L'orizzonte spaziale di una "cittadinanza-a-dimensione-cosmopolita". All'atto pratico la cittadinanza cosmopolita richiede tuttavia una profonda consapevolezza dei valori fondanti, come pure la conoscenza e la messa in opera di fonti giuridiche, percorsi, metodi e strumenti operativi. Dal canto suo l'intervento educativo deve fare la sua parte, ossia deve mirare alla trasmissione di precisi dati cognitivi, in particolare di quelli che attengono alle conquiste della civiltà dei diritti umani universali, per aiutare a interiorizzare valori e a motivare all'azione.

A questo riguardo A. Papisca, nell'andare alla ricerca della fonte di riconoscimento del diritto di ogni individuo all'educazione, si rifà al Comma 1 dell'art. 13 della Convenzione internazionale sui diritti economici sociali e morali, del 1966, che recita così:

“Essi [gli Stati parte del Patto] convengono sul fatto che l'educazione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali. Essi convengono inoltre che l'educazione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici e religiosi e incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace”¹⁷.

Di conseguenza l'autore elenca alcuni principi di azione politica a cui devono richiamarsi i sistemi educativi nel formare il nuovo “cittadino del mondo”¹⁸:

- a) *inclusione cosmopolita*: nella concezione di “democrazia” tutti gli individui debbono partecipare al processo decisionale che li riguarda; si tratta di “inventare” sempre nuove forme/formule di partecipazione;
- b) *responsabilità cosmopolita*: mentre i “confini” nazionalistici diventano sempre più incerti, le conseguenze dell'azione politica si ampliano; ne consegue che la responsabilità nella sfera pubblica deve modificarsi fino al punto che l'azione politica deve essere compiuta nell'interesse di “tutti”;
- c) *terzietà*: un modo di affrontare le divergenze tra gruppi popoli di usi e costumi diversi sulla base dei principi che nessuno può essere giudice e mirando invece ai punti in comune, che uniscono.

La sfida educativa per diventare “cittadini del mondo”. Sul piano pedagogico la sfida di pensare ad una cittadinanza “a-dimensione-cosmopolita” può essere raccolta a partire dalla consapevolezza dell'appartenenza ad un mondo sempre più complesso e globalizzato, basato sulla piena consapevolezza della dignità insita in ogni essere umano e a favore del bene comune.

Per fondare una nuova “cultura della cittadinanza” le comunità locali e gli operatori dei processi educativi devono quindi promuovere occasioni per sperimentare percorsi di cittadinanza, creando/mobilizzando un tessuto associativo diffuso in

¹⁷ PAPISCA A., o.c., in MASCIA M., o.c., 39.

¹⁸ *Ibidem*, 282 ss.



grado di coinvolgere tutti i cittadini (autoctoni come di origine migratoria) attraverso un *empowering* mirato a provocare forme di partecipazione nel cooperare alla definizione delle politiche territoriali.

A sua volta l'erogazione dei servizi deve scaturire da politiche sociali di inclusione di tutti che però, a loro volta, devono essere generate da un cambiamento culturale in grado di coinvolgere l'intera comunità, al completo dei suoi differenti componenti, nella definizione di strategie di intervento nel sociale. Tali interventi inoltre devono essere fatti nell'ottica di far prendere coscienza agli autoctoni che l'uguaglianza dei diritti e la fruizione degli stessi servizi agli immigrati non va a scapito loro (nel senso che non vengono tolti a loro per dargli agli immigrati), ma rappresenta un "bene" se considerato nell'ottica della distribuzione delle pari opportunità, ai fini di una pacifica convivenza.

La sicurezza di una collettività infatti sta fondamentalmente nei suoi legami e nella percezione dell'autoefficacia dei cittadini, nel funzionamento delle forme collettive di riconoscimento. Un territorio è sicuro quando i cittadini non curano esclusivamente gli interessi individuali ma hanno a cuore anche il bene della comunità.

Ripensare alle frontiere, ormai decisamente anguste, circoscritte alla comunità dei cittadini, è oggi un imperativo che fa ritenere di essere a un punto di svolta e/o di non ritorno, nel dare nuova forma a un istituto, quale quello della "cittadinanza", che appare ormai inadatto a fronteggiare i fenomeni che caratterizzano le società post moderne.

Provocazione

*"Occorre arrivare a uno stato di diritto democratico nel quale possono convivere numerose forme di vita, dove si prefigura una nuova cittadinanza cosmopolita"*¹⁹.

¹⁹ HABERMAS J., *Morale, diritto, politica*, Torino, Einaudi, 1992, 136.

LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- BENHABIB S., *Cittadini globali*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- CHIOSSO G., "Cittadinanza", in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 2008, 2° ed., 198-200.
- CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006.
- COLOMBO E. - DOMANESCHI L. - MARCHETTI C., *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Angeli, 2009.
- CORRADINI L. - FORNASE W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003.
- DALLA TORRE G., *Confini. Pensieri di un giurista su una tematica di frontiera*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, 15-24.
- FABBRO F., *Media education e cittadinanza*, in "Dirigenti Scuola, 4, 2010, 27-39.
- GALLISSOT R. - KILANI M. - RIVERA A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo, 2001.
- HABERMAS J., *Morale, diritto, politica*, Torino, Einaudi, 1992.
- LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009.
- MANNARINI T., *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, Bologna, il Mulino, 2009.
- MARSHALL T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Torino, Utet, 1976.
- MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007.
- MORTARI L., *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in MORTARI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2008, 121-138.
- MOSCATO M.T., *L'educazione alla "cittadinanza" nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e realtà*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, 43-53.
- PAPISCA A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, 25-50.
- PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 2008, 2° ed.
- SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001.
- SCURATI C., *Media education per educare alla cittadinanza*, in "Dirigenti Scuola, 4, 2010, 5-7.
- TANTUCCI A.P., *Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo*, in CORRADINI L. - FORNASE W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, 305-342.
- VITALE E., *Cittadinanza e sfide globali. Una proposta agli educatori*, in TAROZZI M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini e Associati, 2005, 21-38.
- ZANFRINI L., *Cittadinanza. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, in ZANFRINI L. (a cura di), *Sociologia delle migrazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2007, 81-97.





7. EDUCAZIONE alla...

SCENARIO

L'educazione alla cittadinanza rimane sempre più spesso al centro di dibattiti ed è talora oggetto di critica: mentre in origine nasce come principio di inclusione e di uguaglianza, attualmente essa rischia di trasformarsi in un fattore di esclusione e di disuguaglianza. Le emergenze sociali che le società multiculturali impongono ai sistemi educativi richiedono perciò una ridefinizione di cittadinanza centrata su un'identità plurale, tutta da definire sul piano giuridico, ma comunque al centro dell'agire educativo. La sfida che rimane da affrontare è dunque quella di *trasformare questa contraddizione fra identità multiple e cittadinanza in un progetto pedagogico*, in una sorta di "cittadinanza interculturale" aperta ad un sistema pluralista di diritti. Tutto ciò dovrebbe portare poi ad un concetto di cittadinanza cosmopolita e interculturale che necessariamente oltrepassa quella ritenuta ormai obsoleta in quanto legata al concetto di Stato-nazione.

Dalla cittadinanza come appartenenza nazionale, regolata dai principi dello *jus solis* e dello *jus sanguinis*, si dovrebbe passare pertanto a una concezione sganciata da vincoli particolari e fondata sullo stesso statuto dei diritti umani universali. Il nuovo compito che spetta all'educazione alla cittadinanza consiste perciò nella sperimentazione di nuove forme che permettano di coniugare cittadinanza e identità multiple/plurali, anche a rischio di andare contro la prassi dominante.

A quale idea di cittadinanza dovrebbero educare oggi i sistemi educativo-formativi?

Nel definire l'educazione alla cittadinanza, G. Malizia ne ha ricostruito gli *Orientamenti fondamentali*:

“Nell'ottobre del 2000 i Ministri dell'Educazione del Consiglio d'Europa hanno adottato una risoluzione sull'educ. alla c.d. che ne ha consacrato la centralità per le politiche educative (Conseil de la Cooperation Culturelle, 2000). In quanto dimensione essenziale dei processi di insegnamento/apprendimento, le mete generali vengono identificate principalmente in tre finalità fondamentali: oltre a quella di educare giovani e adulti a svolgere un ruolo attivo nella società civile, essa dovrà contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo e l'intolleranza, e concorrere a promuovere la coesione sociale, l'eguaglianza e il bene comune. L'educazione alla cittadinanza deve essere concepita come un processo di apprendimento che dura tutta la vita, che può avere luogo in tutte le circostanze e che riguarda tutti gli ambiti dell'attività umana; pertanto va organizzata secondo il modello dell'educazione permanente. Entro





questo quadro di riferimento gioca un ruolo fondamentale il concetto di ‘empowerment’ che può essere definito come il processo che permette agli individui di acquisire una maggiore padronanza sulla propria vita e più specificamente, in riferimento all’educazione alla cittadinanza, il processo che consente ai cittadini di assumere delle responsabilità”¹.

Questa prima contestualizzazione introduce ad un’ulteriore richiesta:

Quali sono gli elementi che caratterizzano l’educazione alla cittadinanza?

Al riguardo, ancora G. Malizia fa presente che

“l’educazione alla cittadinanza va considerata una dimensione essenziale dei processi educativi, in particolare di quelli scolastici e formativi, indipendentemente dai nomi sotto i quali compare nei programmi (educ. civica, educ. ai diritti umani, educ. politica, educ. ai valori, educ. alla pace, educ. globale). Essa rappresenta una finalità fondamentale, introdotta più specificamente durante gli anni ’90 con lo scopo di fornire a tutti, giovani e adulti, le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per svolgere un ruolo attivo nella società civile, rafforzandone di conseguenza la cultura e le istituzioni democratiche”².

L’educazione alla cittadinanza va vista perciò nell’insieme del rapporto tra soggetto e società, dove entrambi sono coinvolti in un vicendevole processo di cura: prendendosi cura della società il soggetto prende cura di sé e, nel contempo la società, prendendosi cura della formazione integrale (culturale, professionale, morale...) del soggetto prende cura di se stessa.

Come tale l’educazione alla cittadinanza è parte fondamentale dei sistemi educativo-formativi, poiché essi stessi sono formati da cittadini. Pertanto il loro compito non è quello di occuparsi di un non-cittadino affinché divenga in futuro un buon cittadino ma, al contrario, *devono pre-occuparsi di educare al suo status di cittadino un soggetto che cittadino lo è già*. Ma...

...cosa significa far diventare “cittadini” soggetti che cittadini già lo sono?

Se l’educazione alla cittadinanza può essere intesa come lo specchio dei cambiamenti sociali di un paese, la sfida di oggi sta nel definire bene anzitutto a quale “cittadinanza” si intende fare riferimento nel processo educativo. Questo richiede che anche il concetto stesso di educazione alla cittadinanza sia in continua evoluzione, dal momento che la sua complessità aumenta parallelamente all’aumentare della complessità e della accelerazione dei cambiamenti presenti nella società. Di conseguenza, la cittadinanza a cui bisogna fare riferimento comporta una continua negoziazione dei suoi significati, dei suoi confini e valori. All’educazione e alle sue

¹ MALIZIA G., “Educazione alla cittadinanza democratica”, in MALIZIA M. - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, II ed., Roma, CNOS-FAP, 2007, 83.

² *Ibidem*, 83.



istituzioni spetta perciò di affrontare la sfida di progettare e realizzare nuovi percorsi alla cittadinanza.

Criticità e prospettive d'intervento. Nei confronti dell'attuale educazione alla cittadinanza le perplessità dunque non mancano e le critiche partono soprattutto dal modo stesso di interpretare i termini "educazione" e "cittadinanza" quando vengono poi coniugati in rapporto alla variegata appartenenza multiculturale dei suoi destinatari.

Secondo C. Nanni, infatti,

"un 'educato' esercizio della cittadinanza richiede competenze di 'lettura' e di comprensione circa fatti, persone, eventi, sapendo andare oltre l'emotività, la passionalità, gli schematismi preconcepiuti, le chiusure ideologiche. Alla capacità di analisi saranno da collegare capacità di prospettazione, di progettazione, di operazionalizzazione efficiente ed efficace, attuate con lucidità, ampiezza di vedute, senso di corresponsabilità; [tutto ciò] richiede la formazione di personalità libere e responsabili, capaci di iniziativa e di esecutività, di partecipazione e di collaborazione, di onestà e di competenza"³.

Alla pari di altri, anche per questo autore la leva del cambio sta nel portare l'insegnamento della disciplina a "inserire" degli *et et* là dove invece attualmente ci sono degli *aut aut*. Vivere oggi nel pluralismo culturale richiede infatti un cambiamento profondo nel modo di concepire l'educazione alla cittadinanza. Si tratta di ripensare la formazione del cittadino in un mondo sempre più globalizzato, nell'ambito di società formate da una varietà di culture e stili di vita. Purtroppo, osserva ancora M. Santerini, il compito di promuovere il rapporto fra culture (in particolare di origine migratoria) finora è stato affidato ad un insegnamento dell'intercultura che il più delle volte è stata interpretata e giocata in funzione etnocentrica (arrivano gli immigrati, "integriamo-*li*").

Di conseguenza è venuto il momento di "riscrivere" le regole, ossia di chiarire bene i rapporti tra educazione interculturale e cittadinanza.

"La nuova educazione alla cittadinanza si deve avvicinare a un modello di 'universalismo critico', in cui valori comuni, coesione sociale e identità si uniscano alla capacità di vivere con autonomia e responsabilità in un mondo in cui la diversità è la norma"⁴.

Nello specifico, si tratta di trovare un nuovo modello che abbia come obiettivo la cittadinanza nella dimensione della pluralità culturale: sviluppo della coscienza civile, partecipazione, coesione sociale, apertura, uguaglianza, capacità di conoscere e apprezzare le differenze. Tocca ai sistemi di Istruzione e Formazione Professionale svolgere tale funzione, cioè educare i cittadini a prendersi cura della società e di una società che si dichiara "democratica". Ma una società democratica,

³ NANNI C., *L'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, 75.

⁴ SANTERINI M., *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, 74.

perché possa definirsi tale, ha bisogno a sua volta di individui in grado di pensare con la propria testa, di cittadini capaci di un'autoesame permanente delle proprie idee/convinzioni, ossia di avere la capacità di *pensiero critico*.

Su questo concorda E. Biffi⁵ quando afferma che la scuola, perché possa essere "palestra di democrazia", deve operare anzitutto come palestra di pensiero critico, di partecipazione attiva, di responsabilizzazione verso il collettivo, costituendosi quale *comunità sociale* in cui tutti possono sentirsi legittimi cittadini. Solo così l'educazione alla cittadinanza potrà essere una risorsa pedagogica di grande spessore, da inserirsi all'interno di un progetto di formazione globale del soggetto la cui identità si costruisce in interazione con gli altri all'interno di una comunità sociale.

Collegata al prendersi cura della società emerge, contestualmente e coerentemente, anche la dimensione dell'educazione alla cittadinanza quale luogo di formazione globale del soggetto. L'educazione alla cittadinanza coinvolge l'intera formazione del soggetto poiché si offre come punto di vista da cui orientare quell'agire educativo tale da permettere a ciascuno di sentirsi e quindi di agire da cittadino in qualsiasi ambito della propria vita. Ciò significa "*sentirsi/potersi pensare cittadino*", prima ancora di agire come tale. Ne consegue che l'educazione alla cittadinanza, *prima ancora che essere insegnata va vissuta/sperimentata*, in quanto richiede una visione del soggetto a tutto tondo, che pensa, sente, prova, conosce, riflette.

Educare alla cittadinanza, prosegue ancora E. Biffi⁶, comporta perciò di educare al *pensiero critico*, ossia significa per i sistemi educativo-formativi spronare i ragazzi a riflettere vagliando tutte le possibilità, a comprendere le sfaccettature che si celano dietro ogni evento, ad accettare il dubbio e la complessità come elementi arricchenti, proprio perché spiazzanti. Il pensiero critico è tale quando riconosce i propri pregiudizi, è consapevole della loro esistenza e si impegna affinché questi non inquinino la natura delle proprie scelte.

In ultima istanza, l'attenzione ad educare al pensiero critico è indispensabile in una società complessa e globalizzata, ove la moltiplicazione dei codici di lettura va di pari passo con l'accelerarsi del processo di diffusione mondiale delle informazioni, con la *società dell'incertezza*, ove tutto è frammentato, indefinito, mutevole, e che richiede perciò di utilizzare un atteggiamento investigativo, dubitante, riflessivo. Ciò significa, all'interno dei sistemi di istruzione e formazione, avere un atteggiamento di accoglienza verso le istanze di cui l'"altro", il "diverso" si fa portatore.

⁵ BIFFI E., *Didattiche per un'educazione alla cittadinanza*, in TAROZZI M., (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini e Associati, 2005, 88 ss.

⁶ *Ibidem*, 95.

7.1. ...cittadinanza attiva

L'educazione alla cittadinanza tra criticità e nuove sfide. Secondo quanto anticipato, non mancano elementi di criticità nei confronti dell'attuale modo di fare educazione alla cittadinanza, in quanto da strumento necessario al tempo stesso viene visto anche come strumento ambiguo delle democrazie occidentali.

“La cittadinanza – afferma L. Ferrajoli – che all'origine dello stato moderno ha operato come un fattore di uguaglianza e di inclusione, annullando le vecchie differenze per nascita, si è trasformata, allorché l'immigrazione in occidente dai paesi poveri del mondo è divenuta un fenomeno di massa, un fattore di esclusione in base al privilegio di status che discrimina gli individui nella libertà di movimento e, conseguentemente, in tutti gli altri diritti fondamentali ancorati all'identità nazionale anziché alla semplice identità di persone”⁷.

Di conseguenza occorre fare attenzione quando si propongono progetti di educazione alla cittadinanza, perché facendo leva su principi che poi vengono puntualmente smentiti dalla prassi politica, amministrativa e sociale, in realtà si finisce poi per ottenere effetti opposti, ossia sfiducia nelle istituzioni, deresponsabilizzazione sociale, immobilismo di fronte al bisogno di cambiamento, delegittimando così chi propone tali iniziative educative e svuotandole di senso.

La vera sfida sta allora nel trasformare queste contraddizioni in un progetto pedagogico, in base al quale l'educazione alla cittadinanza diviene un *processo in costruzione*, che richiede:

- capacità di stare insieme e collaborare con persone “differenti”;
- coltivazione del senso di giustizia e dell'impegno per l'equità;
- responsabilizzazione nelle scelte personali e sociali, mediazione, reciprocità.

In questo processo l'alterità è determinante quanto indispensabile ai fini del decentramento cognitivo, per il superamento dell'“ego”, per l'acquisizione di una coscienza critica improntata alla obiettività. Un tale processo presuppone che il *soggetto/attore arrivi a sviluppare un punto di vista esterno su di sé, e ciò si potrà realizzare a patto che trovi elementi di rispecchiamento fuori di sé*, in grado di mettere in discussione quei sistemi di riferimento che egli si è auto costruiti e/o su cui si è auto costruito il processo educativo pregresso. L'attività riflessiva infatti è fondamentale in ogni interazione sociale per varcare il confine di quell'etnocentrismo culturale entro cui sono inglobate le conoscenze e gli etnocentrismi di cui ciascuno è portatore.

In pratica, sostiene ancora L. Ferrajoli⁸, si tratta di superare i tradizionali ambiti di educazione civica e di educazione alla convivenza civile che, non diversa-

⁷ FERRAJOLI L., *Cittadinanza e diritti fondamentali*, in ZOLO D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza, 1994, 180.

⁸ *Ibidem*, 134 ss.



mente dall'educazione stradale, addestrano semplicemente ad introiettare norme e comportamenti stabiliti rigidamente altrove.

Questo comporta di dover ripensare radicalmente gli attuali modelli di educazione alla cittadinanza. L'alternativa sta nel saper interconnettere educazione e politica, ossia la partecipazione attiva presuppone percorsi di formazione alle virtù politiche, poiché si nasce titolari di diritti, ma *cittadini attivi si diventa*. La *dimensione educativa* emerge nel momento stesso in cui la *cittadinanza passa dalla dichiarazione della titolarità dei diritti alla effettiva possibilità del loro esercizio*. In questo la cittadinanza si fa presupposto e terreno privilegiato per l'agire educativo.

Di rimando, nel rinnovare l'interesse per l'educazione alla cittadinanza occorre anzitutto evitare visioni compromissorie e difensive. Al tempo stesso va evidenziato che essa è frutto di percorsi che avvengono anche nell'extrascolastico, nel territorio del proprio habitat, dove i legami sociali sono più intensi e dove il cittadino si sente direttamente coinvolto nelle scelte politiche. È proprio qui, nel rapporto vitale con la pratica politico-amministrativa e nella sua ricaduta sul territorio, sull'ambiente, sulle istituzioni e sulla realtà sociale, che si colloca un contesto educativo denso di potenzialità. È lo stesso spazio cittadino che consente alle pratiche educative di formare a una "cultura della cittadinanza".

Ma come ottenere tutto questo?

Le parole-chiave dell'educazione alla cittadinanza

“Chi si accinge a fare dei diritti umani il centro di un progetto di educazione civica – sostiene M. Santerini⁹ – non può prescindere, se intende fornire non tanto un'informazione ma una vera educazione, dall'affrontare le seguenti problematiche: la questione dell'insegnamento dei valori, il tema della fondazione morale dei diritti, il problema del pluralismo nel rispetto dei diritti culturali, la contraddizione tra diritti dichiarati e diritti violati”.

Diventare “cittadini” deve quindi essere una responsabilità di tutti, un attivarsi per costruire la comunità nella direzione di un maggior benessere per tutti. Oltre ad essere portatori di bisogni i cittadini devono dimostrare anche la capacità di risolvere le problematiche che la vita sociale pone. Di conseguenza, *protagonismo, disponibilità alla collaborazione, condivisione, senso di appartenenza e di responsabilità...*, rappresentano le parole-chiave per creare relazioni e senso di comunità. Si viene a sviluppare in tal modo la consapevolezza del proprio ruolo, quale frutto di un percorso da fare insieme.

Attenzione, però: cittadinanza attiva, convivenza, bene comune, valori condivisi..., possono anche rimanere semplicemente delle dichiarazioni di principio. L'educazione alla cittadinanza deve di conseguenza fare qualcosa di più e di di-

⁹ SANTERINI M., *o.c.*, in LUATTI L., *o.c.*, 115.





verso. Per G. Chiosso occorre fare affidamento anzitutto alle pratiche della formazione del carattere:

“Un cittadino ‘di carattere’ ... è prima di tutto una persona che sa dare un significato proprio alla realtà nella quale si trova e sa agire in modo conseguente”¹⁰.

Ciò significa esercitarsi alla presa di responsabilità personali e sociali, fornirsi di abiti mentali capaci di senso critico, disponibilità a confrontarsi con la propria coscienza. Mentre le “virtù civiche” che portano a diventare cittadini a pieno titolo, sono¹¹:

- coraggio civile;
- senso civico;
- partecipazione alla vita pubblica;
- senso di appartenenza;
- senso di giustizia e capacità di esercitarla;
- agire su se stessi in termini di temperanza;
- prudenza nei giudizi;
- controllo delle proprie emozioni;
- solidarietà verso gli altri;
- esercizio della responsabilità personale e sociale;
- reciprocità, ossia comportamento responsabile nel dare-ricevere-ricambiare;
- dignità personale;
- senso di gratitudine;
- impegno a riparare il male provocato;
- onestà intellettuale;
- accettazione dell’ autorità legittimamente costituita.

Per l’ autore l’ obiettivo sotteso a queste virtù va visto nella creazione di una “comunità morale” mirata a formare gli studenti a riconoscere l’ “altro” anzitutto come “persona” e a sperimentare sensi di responsabilità verso la comunità di appartenenza, in modo da imparare a convivere con gli altri.

F. Pajer¹² affronta la problematica dell’ educazione interculturale andando anzitutto ad individuare quali sono gli obiettivi dell’ offerta formativa, quali competenze dovrebbe avere oggi un giovane in formazione per costruire la propria identità, per riconoscere e con-vivere con chi è portatore di “diversità”, ed infine quali requisiti umani e professionali dovrebbe possedere un insegnante/educatore per considerarsi idoneo al compito di costruttore di identità.

¹⁰ CHIOSSO G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, 76.

¹¹ *Ibidem*, 78.

¹² PAJER F., *Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell’ identità*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 241-45.



a) Per quanto riguarda *l'offerta formativa*, essa deve tendere, nel suo compito educativo “trasversale”, ad attrezzare l'alunno su alcuni versanti della sua personalità in formazione, mirando a conseguire i seguenti obiettivi formativi:

- conoscere le proprie radici culturali, o meglio, scoperta del patrimonio culturale ereditato dalla tradizione, prenderne coscienza critica (riconoscervisi) e imparare ad elaborarne i valori (identità culturale);
- saper posizionare la propria cultura e identità “accanto” e non “contro” le altre; ossia, imparare a confrontarsi e ad acquisire una *forma mentis* che favorisca la reciprocità interculturale (identità dialogale e dinamica);
- saper orientarsi esistenzialmente di fronte alla diversità di comportamenti e di modelli di vita presenti nella società pluralista (identità etico-valoriale);
- preparare all'inserimento responsabile nel tessuto sociale e nella vita attiva (identità civile e professionale).

b) Nel confronti poi degli *studenti*, l'autore sostiene la necessità di portarli a:

- “conoscere” senza paraocchi (far sgorgare tanti “perché” senza risposte chiuse, ma aperte ad ulteriori ipotesi);
- dare un senso “all'esserci” nel mondo e nella storia;
- conoscere le analogie e le differenze con le altre culture;
- formare alla pedagogia del giudizio, che a sua volta comporta la diminuzione dei pregiudizi e dei processi di classificazione e di concettualizzazione;
- formare ad una coscienza critica: identificazione di criteri di valutazione, capacità di flessibilità e di autocorrezione.

L'autore tende particolarmente a valutare quest'ultimo aspetto, in quanto la formazione ad una coscienza critica è uno degli aspetti centrali dell'educazione morale, poiché può aiutare a formare i vari tipi di giudizio. I confini tra bene e male, giustizia e ingiustizia infatti non sono mai ben definiti, talora in conflitto, e quasi sempre fanno capo ad un “modello bipolare esclusivo” (*aut, aut...*), mentre la riconciliazione sta nel cercare una terza via, in pratica nel “riconoscere” la bipolarità in entrambe le parti (*et, et...*, “modello bipolare inclusivo”)¹³.

“In un mondo pluralistico si richiede di formare un cittadino capace di pensiero critico e di giudizio autonomo ma responsabile, adatto cioè a trovare soluzioni a situazioni complesse. È soprattutto l'educazione alla cittadinanza ad essere associata con il pensiero critico. Il cittadino infatti deve poter ricorrere al suo giudizio autonomo nutrito dalla comprensione dei concetti e dalla capacità di confrontarli”¹⁴.

c) Per quanto riguarda i requisiti che un *insegnante* deve avere per educare, l'autore propone i seguenti¹⁵:

- disponibilità personale a individuare i bisogni educativi degli alunni e a corrispondervi;

¹³ *Ibidem*, 134.

¹⁴ *Ibidem*, 141.

¹⁵ *Ibidem*, 247-248.

- naturale predisposizione a comprendere i sentimenti, le idee, gli atteggiamenti interiori ed i comportamenti esterni degli alunni;
- equilibrio psichico nel comporre le differenti istanze tra amore per sé e altruismo, spirito di libertà e rispetto della norma, iniziativa personale e concertazione collegiale, tradizione e innovazione;
- attitudine a comunicare se stesso manifestando sentimenti, emozioni, convinzioni e a saper comunicare con l'alunno, entrando nella sua lunghezza d'onda per suscitare l'empatia e per motivarlo all'apprendimento;
- intuito nel captare i meta-messaggi e discernimento nell'interpretarli;
- intelligenza curiosa, critica, creativa, protesa al nuovo senza abbandonare la tradizione, disposta alla continua verifica e anche messa in discussione delle proprie certezze, aperta al confronto e alla comparazione, allenata alla pluralità dei punti di vista;
- capacità di rapporto simmetrico con l'altro (l'alunno, il diverso...);
- passione per l'insegnamento e costante attenzione all'aggiornamento non solo delle competenze disciplinari ma anche nella metodologia e negli approcci relazionali;
- capacità di lavorare in équipe, in forma interdisciplinare e interculturale.

Proposte/strategie per il cambiamento. Infine ancora G. Malizia, nel proporre le *strategie* d'intervento a favore dell'educazione alla cittadinanza, sostiene che:

“la più importante consiste nel creare un ambiente che favorisca l'educazione alla c.d. sia nella scuola, nella FP e nell'istruzione superiore che fuori, focalizzando l'attenzione non solo sull'educ. formale, ma anche su quella non formale e rinforzando le sinergie e gli apporti positivi reciproci [...] Inoltre deve essere affermata la complementarietà degli attori dell'educazione alla c.d. (insegnanti, genitori, organizzazioni di volontariato, collettività locali, partenariato sociale con particolare riferimento alle imprese) [...] Più specificamente le politiche educative dovranno prevedere uno spazio adeguato all'educazione alla c.d. nei curricoli formali, sia sotto forma di una materia distinta o di temi interdisciplinari, sia come programma integrato in altre materie [...] ricorrere ad una pedagogia centrata sull'allievo e sui metodi partecipativi; sviluppare l'autformazione che dia priorità all'esercizio delle responsabilità, alla conoscenza di sé, alla creatività e al desiderio di continuare ad apprendere; integrare l'educazione alla c.d. nei programmi di formazione iniziale e in servizio di tutte le categorie del personale insegnante; stimolare gli insegnanti e i formatori ad avviare innovazioni educative e a cooperare alla loro messa in opera con le altre persone rilevanti; accordare più autonomia alla scuola e ai CFP affinché possano potenziare i legami con la comunità locale, la società civile e le forze sociali; aiutare le scuole e i CFP nell'apprendimento organizzativo”¹⁶.

Dal canto suo L. Luatti¹⁷ fa osservare che per cambiare i tradizionali ambiti di educazione alla cittadinanza la prima condizione riguarda il *metodo*. Anch'egli concorda sul fatto che la cittadinanza non può essere insegnata richiamando prin-

¹⁶ MALIZIA G., *o.c.*, 84.

¹⁷ LUATTI L., *o.c.*, 14 ss.

cipi che poi vengono puntualmente smentiti dalla prassi, ma va invece *praticata attraverso il diritto alla partecipazione attiva*. Si tratta di passare concretamente da uno status di soggetti passivi, che si assuefanno al pensiero dominante, a quello di anticonformisti, protagonisti del cambiamento. Mentre la seconda condizione muove invece dalla considerazione che la progressiva mondializzazione dei fenomeni di interdipendenza e di pluralismo richiede un'educazione che sappia collegare il proprio destino con quello degli altri, superando la cultura etnocentrica con quella della "con-vivenza".

Per S. Premoli¹⁸, il nuovo approccio educativo deve affiancare l'impegno di cittadinanza attiva, a livello locale o nazionale (*prospettiva interculturale*), al medesimo impegno su scala mondiale (*educazione alla mondialità*), così da promuovere la responsabilità verso una comunità mondiale (*prospettiva cosmopolita*). Di conseguenza l'azione dell'educare, partendo da una prospettiva globale, che però ha a che fare con "radici globali", deve prevedere al centro della prassi educativa tre questioni:

- l'elaborazione di identità personali radicate nella memoria culturale, nell'intento di riscoprire e valorizzare le diverse eredità culturali locali;
- costruire competenze dialogiche che consentano una relazionalità interculturale in senso lato, orientata cioè a rendere possibile il confronto tra punti di vista differenti, non solo in termini etnoculturali e linguistici, ma anche politici, etici, antropologici, ideologici;
- riconoscere che sono divenute patrimonio di tutti i popoli e di tutte le culture sistemi di conoscenza globali, e che quindi è necessario insegnare a relazionarsi con le dinamiche socioculturali su scala planetaria.

Su quest'ultimo aspetto concorda anche M. Santerini quando sostiene che per costruire un futuro sostenibile occorre educare a comprendere le problematiche globali, l'interdipendenza tra i popoli. Di conseguenza la mediazione educativa deve aiutare a prendere coscienza e a sentirsi parte in causa verso le problematiche che interessano paesi e genti anche molto lontane, di cui sempre più spesso si è spettatori attraverso i vari media (disastri ambientali, guerre, genocidi, ingiustizie, violenze...). In questo senso il "*cittadino cosmopolita*" dovrà essere educato ad assumere un ruolo e una responsabilità rispetto ad un "*mondo*" che percepisce sempre più attorno a lui, coinvolgendolo da vicino.

Per l'autrice, le idee direttrici di questo tipo di apprendimento riguardano:

"l'attitudine della persona in quanto membro di società globale a percepire l'unità della società umana e i rapporti globali; a maturare un'opinione, prendere decisioni ed esercitare un'influenza. La percezione dei rapporti globali implica la capacità di pensare in termini di interdipendenza, apprendere confrontandosi con il futuro, stimare la propria cultura e quella altrui"¹⁹.

¹⁸ PREMOLI S., *Cittadinanza e pedagogie del globale.*, in LUATTI L., o.c., 47.

¹⁹ SANTERINI M., *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in LUATTI L., o.c., 36.

M. Santerini²⁰ propone di rimando tutta una serie di obiettivi su cui fondare un *modello di cittadinanza su scala cosmopolita*:

- l’approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
- l’assunzione di responsabilità;
- la comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;
- la maturazione del pensiero critico;
- la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;
- il cambiamento di stile di vita per la difesa dell’ambiente;
- la sensibilità verso la difesa dei diritti umani;
- la partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale.

A sostegno di tali obiettivi l’autrice riporta anche un modello di progetto educativo centrato sulla solidarietà e sulla giustizia sociale, preso a prestito dal “Curriculum for Global Citizenship” dell’organizzazione inglese Oxfam, basato sui seguenti parametri:

- *conoscenze* da sviluppare nel curriculum: giustizia sociale, uguaglianza, diversità, globalizzazione, interdipendenza, sviluppo sostenibile, pace, conflitti;
- *abilità*: pensiero critico, ragionamento efficace, sfida all’ingiustizia, rispetto per le persone e le cose, cooperazione e capacità di risoluzione dei conflitti;
- *atteggiamenti*: senso di identità e di autostima, empatia e senso della comune umanità, impegno per l’equità e la giustizia sociale, valorizzazione della diversità, impegno per l’ambiente, fiducia nelle possibilità di cambiamento.

Rimanendo sempre in una cornice europea, il Consiglio d’Europa ha definito l’educazione alla cittadinanza come un set di pratiche e di attività volte a mettere giovani e adulti nelle condizioni di partecipare attivamente alla vita democratica²¹. Tale attività mira a una più efficace partecipazione alla vita pubblica, che può essere resa possibile grazie all’assunzione e all’esercizio, da parte dei cittadini, dei loro diritti e delle loro responsabilità.

L’insieme di queste proposte/strategie in definitiva mirano a promuovere progetti educativi di cittadinanza attiva che hanno per obiettivo anzitutto lo sviluppo di attitudini a percepire l’unità della società umana e i rapporti globali, incoraggiando il bisogno di farsi un’opinione e di prendere decisioni in quanto membri della società globale, dove gli “altri”, prima di essere considerati immigrati, stranieri, “diversi”..., sono portatori di stili di vita, valori, culture, tradizioni da conoscere, da rispettare e, auspicatamente, da interscambiare.

Per cui compito dei sistemi e dei programmi educativo-formativi sarà quindi quello di passare dalla diversità intesa come “ostacolo” alla diversità come “*nuova chance di innovazione educativa*”, come occasione privilegiata di apertura a tutte le

²⁰ *Ibidem.*, 37 ss.

²¹ DUSI P., *Educare ed educarsi alla cittadinanza democratica nella società complessa*, in “Dirigenti Scuola”, 6, 2009, 32-37.



differenze, come condizione di “meticcio sociale”. Con-vivere in una società pluralista significa infatti arrivare a condividere una serie di valori e/o di diritti universali irrinunciabili, tra cui: la dignità della persona, la sacralità della vita, l’uguaglianza tra tutti gli esseri umani (a prescindere dall’età, dall’etnia, dalla salute fisica e mentale...), la libertà religiosa (che include il diritto di cambiare fede o di non averne nessuna), la pari dignità tra uomo e donna, il rispetto della “diversità” ed altri ancora.

Provocazione

È nel farsi generatori e trasmettitori di valori da gestire/investire nella futura Cosmopolis che un contributo determinante può venire dai sistemi di Istruzione e Formazione Professionale: imparare le regole del con-vivere infatti va di pari passo col saper poi re-inventare nuove regole del vivere insieme nella “città cosmopolita”.





7.2. ...cittadinanza cosmopolita

Le culture ormai non conoscono più confini. Ne consegue che è la dimensione stessa della trans-culturalità ad aprire di fatto la via all'esperienza cosmopolita.

Al riguardo M. Colombo sostiene che, nel quadro di una società cosmopolita,

“la sfida principale è giocata a livello dei contenuti della cittadinanza: si tratta della difficile conciliazione tra universalismo e particolarismo, due principi che convivono nella prassi, ma più difficilmente sono traducibili in valori dichiarati, laddove la cittadinanza dovrebbe tutelare, al contempo, il diritto all'uguaglianza e il diritto alla differenza”²².

Tutto questo richiede a sua volta di arrivare a ridefinire la cittadinanza, e quindi anche l'educazione alla cittadinanza, a partire da un punto di vista concettuale. L'idea di cittadinanza inter/trans-culturale, planetaria, che sta emergendo, intende sfidare quella nozione difensiva e sottrattiva di cittadinanza nazionale per poter dare via libera a una dimensione di cittadinanza a dimensione cosmopolita, in grado di garantire uguali diritti alle differenze.

Cosmopolis: la fine del modello di Stato-nazione?

*La fine della cittadinanza all'“occidentale”?*²³

I tre piani su cui T.H. Marshall²⁴ poggia la cittadinanza, ossia: piano giuridico (che si esprime attraverso le leggi che garantiscono ai singoli cittadini una serie di diritti universali fondamentali); piano politico (che si esprime con il diritto di voto); piano sociale (che si esprime mediante la garanzia al benessere in termini di istruzione, sanità, servizi), oggi sono sempre più oggetto di contestazione.

In primo luogo Z. Bauman²⁵ parte dal ritenere questa tripartizione ormai incompleta, in quanto manca di quella dimensione simbolica che, con l'avvento della globalizzazione, assicura la conservazione di parti integranti che caratterizzano le culture (tradizioni, riti, religioni, abbigliamento, alimentazione...) e, come tali, appartenenti all'antropologia delle differenze.

Dal canto suo J. Habermas²⁶ fa osservare che il futuro delle società globali non può più essere costituito dalla progressiva omogeneizzazione che appiattisce ogni

²² COLOMBO M., *Professionisti riflessivi di fronte alle sfide della cittadinanza*, in LUATTI L. (a cura di), *o.c.*, 68.

²³ CASTIGLIONE B., *La crisi del pensiero lineare*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione trans-culturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999, 75.

²⁴ MARSHALL T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Torino, Utet, 1976.

²⁵ BAUMAN Z., *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Bologna, Il Mulino, 2003.

²⁶ HABERMAS J., *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Milano, Feltrinelli, 1999.



differenza o dal genocidio delle differenze. Se da un lato le società contemporanee sono interpellate dal processo di globalizzazione *ad allargare la loro prospettiva sino a raggiungere il punto di vista di una global governance*, dall'altro è necessario chiedersi "se" e "come" le società, attraversate dalla pluralità di storie, culture, esperienze, valori, possano e debbano cambiare, superando il modello integrazionista e assimilatorio che chiede alle diversità di diventare tutt'al più cittadine di questa società statica/cementificata, piuttosto che di partecipare alla costruzione di una "nuova società" flessibile, dinamica, cosmopolita, a cui tutti indistintamente possano dare un proprio contributo.

Mentre S. Premoli sostiene che, purtroppo, la cittadinanza in prospettiva globale e planetaria

"non corrisponde a un istituto giuridico formalmente codificato e riconosciuto da una normativa globale e tutelato da organismi giuridici e da apparati sanzionatori con potestà"²⁷.

Mentre G. Delanty²⁸, nel prefigurare la cittadinanza cosmopolita, la caratterizza in base a quattro dimensioni:

- a) *internazionalismo e cosmopolitismo legale*: richiede provvedimenti legislativi e accordi internazionali che individuano una possibile sfera di cittadinanza globale;
- b) *cosmopolitismo politico e società civile globale*: si tratta di una versione della cittadinanza globale legata allo sviluppo di una società civile globale e alla crescente importanza di organizzazioni non governative sullo scenario mondiale;
- c) *transnazionalismo etnico*: si riferisce alle nuove cittadinanze, de-localizzate, riscoperte, non sempre desiderate, prodotte dai movimenti migratori transnazionali, e dalle identità etniche inventate, da cui prendono origine quelli che D. Hollinger chiama "cosmopolitismi radicati localmente" (*rooted cosmopolitanism*)²⁹;
- d) *postnazionalismo*: relativo a un possibile scenario che vede ridimensionata la sovranità degli Stati nazionali a favore di appartenenze subnazionali e sovranazionali, fondate sulla residenza.

Rimane comunque un dato di fatto che ancora oggi le cosiddette "Carte dei diritti" sono emesse unicamente all'interno delle culture occidentali; tra esse anche il concetto di "cittadinanza" rientra nell'ottica dell'occidentalizzazione del mondo. Mentre sempre più si avverte l'assenza dell'altra voce, quella che riguarda il contributo delle nuove culture emergenti (con particolare riferimento a quella musul-

²⁷ PREMOLI S., *Cittadinanza e pedagogie del globale*, in LUATTI L., o.c., 43.

²⁸ DELANTY G., *Citizenship in a Global Age. Society, Culture, Politics*, Buckingham, Open University Press, 2000, 52-53.

²⁹ HOLLINGER D., *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, New York, Basic Books, 1995, 5.



mana, cinese, indiana...), per capire anzitutto come esse concepiscono questi diritti e successivamente per arrivare a concordare certi principi.

L'utopia: intessere l'“arazzo interculturale”. Al tempo stesso c'è anche chi prospetta, con un certo idealismo ottimistico, il futuro di un'educazione mirata a formare ad una dimensione cosmopolita/planetaria.

R. Rorty infatti afferma che

“la vera costruzione di un'utopia planetaria multiculturale sarà fatta da persone che nel corso dei prossimi secoli dipaneranno ogni cultura come si dipana una matassa, ricavandone una molteplicità di fili che poi tesseranno assieme ad altri, provenienti da altre culture, promuovendo la varietà [...] L'arazzo che, con un po' di fortuna, ne verrà fuori, sarà qualcosa che oggi non possiamo neppure immaginare”³⁰.

Tutto dipenderà dalla disponibilità di ciascuno di votarsi alla ricerca intersoggettiva e non dall'affidamento a modelli e strategie che pretendono di ingabbiare la realtà stando a tavolino. Secondo quest'ottica, il pluralismo culturale dovrebbe arrivare a provocare un processo bidirezionale in grado di prevedere diritti e doveri per tutti, costringendo i vari protagonisti a rivedere i propri modelli di convivenza civile. L'educazione interculturale si inserisce in questo quadro nel tentativo di assumere un compito di mediazione nel favorire prima il confronto e, a seguire, il processo di *co-costruzione* degli interventi.

A fronte di questi scenari, l'esplorazione del globale da parte degli approcci pedagogici ha reso evidente che l'educazione alla convivenza civile in un mondo interdipendente e l'introduzione di una prospettiva globale nei processi educativo-formativi rappresentano elementi costitutivi di qualsivoglia progettualità pedagogica, interessata a produrre una reale significatività nel contesto attuale, preparando i giovani ad assumere responsabilità civiche in prospettiva sia locale che planetaria al tempo stesso.

Perché nel contesto di una società plurale i sistemi educativo-formativi possano essere considerati di qualità devono infatti possedere gli alfabeti e la metodologia per guardare al futuro, consentendo alle nuove generazioni di acquisire le competenze necessarie a vivere come cittadini responsabili del proprio futuro. In questo viene ad assumere la funzione di parola-spia il termine stesso di “inter-cultura”:

- inter: processo di confronto, scambio, cambiamento;
- cultura: il modo di pensare, esprimersi, vivere di un determinato gruppo sociale.

Si richiede perciò che i sistemi educativo-formativi debbano essere in grado di dare un'educazione “critica”, nel senso di rendere capace l'individuo di valutare gli effetti dello sviluppo stesso e di sottoporlo ad esame critico per evitare i rischi di

³⁰ RORTY R., *Verità e progresso*, Milano, Feltrinelli, 2003, 189.



una lettura etnocentrica tipica della cultura occidentale. E, in proposito M. Santnerini sostiene che

“le idee direttrici di questo tipo di apprendimento riguardano: l’attitudine della persona in quanto membro di società globale a percepire l’unità della società umana e i rapporti globali; a maturare un’opinione, prendere decisioni ed esercitare un’influenza. La percezione dei rapporti globali implica la capacità di pensare in termini di interdipendenza, apprendere confrontandosi con il futuro, stimare la propria cultura e quella altrui”³¹.

La sfida ultima: educare al “globale” il cittadino “glocale”. Non si tratta di fondere la propria identità e cultura in un sincretismo omogeneizzante o di inglobarle in quell’universo culturale determinato dal potere dominante, quanto piuttosto di arrivare a *costruire assieme* il “linguaggio del dialogo”. Noi e gli altri: due “mondi” messi uno di fronte all’altro, contrapposti ma ugualmente differenti: **per noi i diversi sono gli altri, ma anche per gli altri i diversi siamo noi**. Il problema dunque è nostro ma anche degli altri, dal momento che ognuno deve mettere in gioco la propria differenza. Ed i sistemi educativo-formativi possono divenire, anzi devono farsi laboratorio, diventare lo “spazio” dove elaborare strategie mirate a conseguire un tale obiettivo.

A questo riguardo F. Remotti³² fa presente che la relazione con l’alterità, pur essendo sempre un gioco rischioso e complesso, se ben “educata” può portare a “co-costruirsi reciprocamente”, ossia ad acquistare una nuova dimensione lavorando *sui confini e nei confini*, partendo dalla considerazione che nessuna cultura e nessuna identità è fissa, immutabile, data una volta per sempre. Per cui in ultima istanza il vero interrogativo secondo l’autore, è:

Oggi i sistemi educativo-formativi educano davvero alla cittadinanza?

E a “quale” cittadinanza?

Sono in grado di formare il cittadino a vivere nella “città cosmopolita”?

Nella società cosmopolita la sfida all’educazione sta tutta qui: nel formare i cittadini alla *co-costruzione di una casa comune composta dalle differenze, da identità plurime*. Formare in questo senso significa portare ad apprendere, e l’apprendimento è un processo interattivo in cui le persone imparano l’una dall’altra, rimettendo continuamente in gioco la propria e altrui identità e il bagaglio culturale di riferimento.

Passando al lato pratico, per M. Santnerini³³ la pedagogia interculturale deve essere ridisegnata basandola su una concezione dinamica di identità coniugate al plu-

³¹ SANTNERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, 263.

³² REMOTTI F., *Contro l’identità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

³³ SANTNERINI M., *Intercultura*, Brescia, La Scuola, 2000, 6 ss.



rale; si colloca nell'ambito di una nuova educazione alla cittadinanza, che cerca la convergenza e la coesione sociale del pluralismo attraverso la costruzione di modalità didattiche di stampo cooperativo, di progetti educativi orientati alla cittadinanza attiva.

Al centro dell'educazione deve esserci perciò la preoccupazione di formare un *cittadino cosmopolita*, una persona responsabile su scala planetaria che abbia una forte coscienza civica, una solida e ben radicata cultura della legalità, il senso del rispetto delle regole e soprattutto uno "*spirito cosmopolita*". In quanto tale, i sistemi educativo-formativi devono quindi attivarsi come soggetto sociale, capace di entrare in contatto con i problemi della vita collettiva, interagendo fianco a fianco con gli attori in gioco, dentro e fuori le strutture educativo-formative.

Ne consegue che se la multiculturalità è un dato di fatto, l'interculturalità diviene la leva del cambiamento *reciproco*, in quanto la dimensione "culturale" rappresenta la differenza, il salto di qualità da una concezione eminentemente etico-politica ad una in cui sono determinanti gli aspetti relazionali, e dove gli altri, prima di essere cittadini di un altro Stato, sono portatori di stili di vita, valori, tradizioni da conoscere e rispettare. L'educazione interculturale di conseguenza deve mettere al centro del suo progetto formativo i diritti umani di chiunque, in qualsiasi parte del mondo.



Provocazione

“Nella Terra-Patria occorre riconoscere le diversità, per rendere concreta a tutti l'identità. Per cui la vera sfida consisterà nel salvare la varietà delle culture esistenti e allo stesso tempo far crescere una nuova coscienza planetaria/cosmopolita. Ma la co-costruzione di una 'coscienza cosmopolita' diviene a sua volta una sfida etica che passa attraverso processi educativi e progettualità pedagogiche, dove divengono fondamentali fin dall'inizio le reciprocità”³⁴.

³⁴ MORIN E. - KERN A.B., *Terre-Patrie*, Paris, Ed. du Seuil, 1993, 42.





LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- AGLIERI M., *Media education e intercultura*, in "Dirigenti Scuola", 4, 2010, 41-50.
- BAUMAN Z., *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- CASTIGLIONE B., *La crisi del pensiero lineare*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999, 63-83.
- CHIOSSO G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in CASELLI L., *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009, 51-81.
- COGAN J.J. - DERRICOTT R. (eds), *Citizenship for the 22st Century. An International Perspective on Education*, London, Kogan Page, 1998.
- COLOMBO M., *Professionisti riflessivi di fronte alle sfide della cittadinanza*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, 67-77.
- DELANTY G., *Citizenship in a Global Age. Society, Culture, Politics*, Buckingham, Open University Press, 2000.
- DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004.
- DUSI P., *Educare ed educarsi alla cittadinanza democratica nella società complessa*, in "Dirigenti Scuola", 6, 2009, 32-37.
- FERRAJOLI L., *Cittadinanza e diritti fondamentali*, in ZOLO D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- HABERMAS J., *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli, ed. 2008.
- HOLLINGER D., *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, New York, Basic Books, 1995.
- LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009.
- MALIZIA G., *Educazione alla cittadinanza democratica*, in MALIZIA M. - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, II ed., Roma, CNOS-FAP, 2007.
- MARSHALL T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Torino, UTET, 1976.
- MORIN E. - KERN A.B., *Terre-Patrie*, Paris, Ed. du Seuil, 1993.
- NANNI C., *L'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva*, in CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, 75-91.
- PAJER F., *Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell'identità*, in DE VITA R. - BERTI F. - NASI L. (a cura di), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Milano, Angeli, 2004, 240-249.
- PAJER F., *Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa. Una coabitazione strategica nel tempo della pluralità*, in "Pedagogia e Vita", 67, 2009, 106-128.
- PREMOLI S., *Cittadinanza e pedagogie del globale*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, 9-48.
- REMOTTI F., *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- RORTY R., *Verità e progresso*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994.
- SANTERINI M., *Intercultura*, Brescia, La Scuola, 2000.
- SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001.
- SANTERINI M., *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, 32-38.
- TANTUCCI A.P., *Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo*, in CORRADINI L. - FORNASE W. - POLI S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, 305-342.
- TAROZZI M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini e Associati, 2005.
- TOSOLINI A. - GIUSTI S. - PAPPONI MORELLI G. (a cura di), *A scuola di intercultura. Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*, Gandolo (Trento), Erickson, 2007.
- ZOLO D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza, 1994.





8. “PEDAGOGIA dell’ALTERITÀ”

SCENARIO

La “storia”, sebbene si fondi sul principio che “insegna”, in realtà non ha fatto altro che tramandare gesta e immagini di eroi e di potenti il più delle volte mitizzati per aver messo a ferro e fuoco l’umanità. Quando poi una *forma mentis* così educata a tifare per il più forte, si troverà a confrontarsi e/o a schierarsi in merito ai rapporti di forza che si istaurano lungo la storia tra chi ha potere e chi lo subisce, tra paesi ricchi e poveri, tra oppressori e oppressi, tra sviluppo e sottosviluppo, tra nord e sud del mondo, tra aventi diritti e no ..., essa non farà altro che assecondare l’istintivo bisogno di andare in soccorso del “vincitore” il quale, non a caso, nella scala bipolarizzata dei valori verrà messo sempre per primo, attribuendogli un significato positivo, per contrapporlo al secondo (l’“altro”, l’avversario, il nemico...) che, essendo il suo “diverso-inverso”, in quanto tale verrà ad assumere inevitabilmente la dimensione opposta/negativa.

Un contributo fondamentale a una “rivoluzione mentale-culturale copernicana” nei confronti di una tale devastante mentalità è venuto da una schiera di studiosi di vecchia data e di varia estrazione disciplinare (sociologi, antropologi, pedagogisti...)¹, grazie all’apporto che essi hanno dato alla cosiddetta *pedagogia dell’alterità*, basata sul *principio della reciprocazione*. su un asse simmetrico di parità. Secondo tale principio, infatti, all’origine delle culture umane non esiste un *io* come terreno recintato, ma c’è l’*io-tu* fondato, fin dall’inizio, su una piattaforma di intersoggettività. È da questo rapporto, appunto, che trae sostegno e fondamento l’etica della reciprocazione, ossia da un *io* che è insieme auto ed etero-relazione.

¹ In particolare Buber, 1958; Lévinas, 1985; Remotti, 1990; Di Nicola, 1990; Bastide, 1990; Melucci, 1991; Gindro-Melotti, 1991; Irigaray, 1992; Delle Donne, 1993; Di Cristoforo Longo, 1993; Ranci, 1994; Milan, 1994; Nanni-Salvarani, 1994; Gallino, 2000; cfr. la letteratura al fondo.





8.1. Per un “uomo-a-dimensione-trans-culturale”²

Il *principio della reciprocazione* comporta un sistema interattivo mirato alla circolarità dei beni in entrambe le direzioni tra i diversi partner in interazione, finalizzato ad evitare che qualcuno assuma una posizione dominante nella dinamica *dare-ricevere*. Perché un tale principio si possa realizzare si richiede inoltre che la dinamica avvenga “in equilibrio”, su un asse simmetrico di parità, in grado cioè di consentire l’interscambiabilità delle posizioni.

In altri termini, occorre che entrambi i poli dell’interazione siano ugualmente e contemporaneamente *soggetto-oggetto* tanto di un *saper dare* come di un *saper ricevere*, ossia dove tanto il *donatore* (“D” - da interpretare nell’ottica di chi eroga un “bene”), che il *ricevente* (“R” - il destinatario di questo “bene”), stiano in relazione in posizione di *scambio* e di *reciprocazione*.

La genesi del “potere-di-offrire”. Cosa accade invece quando la struttura del rapporto tra donatore (“D”) e ricevente (“R”) è basata su un “bisogno” che uno dei due manifesta (bisogno di formazione, per chi sta dentro i sistemi che la erogano; bisogno di un’azione solidaristica, per chi vive un particolare momento di emergenza, e così via...)?

In questo caso il rapporto non può più avvenire, almeno temporaneamente, su un piano simmetrico, quindi anche il processo di reciprocazione potrebbe venire meno o comunque non riguardare in egual misura una delle polarità in interazione, dal momento che:

- il portatore di un bisogno conferma la propria posizione di *ricevente* (“R”) al momento in cui accetta di mettersi in gioco e quindi di diventare partner della relazione con un *donatore-offerente* “D”, che viene ritenuto in grado di soddisfare il bisogno di “R”, conferendogli in tal modo il *potere-di-offrire*;
- questo bisogno viene a sua volta individuato/riconosciuto dal *donatore-offerente* (“D”) il quale, avendone le potenzialità, può decidere di mettersi in gioco per soddisfare il bisogno di “R”.

Ora una tale dinamica, finché prevede che il processo di scambio tra chi subisce una privazione (e quindi tra chi è in stato di *bisogno*) e chi emette/cede risorse per colmare questo stato di deprivazione (e, quindi, chi ha il potere di soddisfare il bisogno) possa arrivare prima o poi a ricreare una *condizione di parità*, il problema

² Quest’ultima parte è stata ripresa, e rielaborata, da: V. PIERONI, *Non solo noi. Ricerca sperimentazione sul razzismo*, Bologna, EMI, 2007, 135-141; cfr. anche, dello stesso autore, *Volontari “perché”*. Dalla “pedagogia dell’alterità” paradigmi e paradossi, in “Orientamenti Pedagogici”, 52, 1, 2005, 9-24.





non si pone in quanto l'interazione torna prima o poi a ri-equilibrare il rapporto su di un asse *simmetrico* di scambio e di reciprocazione.

Il più delle volte succede invece che si verificano condizioni dove al potere-di-offerta da parte di "D" corrisponde l'inerzia e/o una scarsità di risorse da parte di "R", al punto che quest'ultimo non è in grado di ricambiare e, quindi, di ricomporre/ricreare condizioni di equilibrio nello scambio di risorse. È a questo punto che si può parlare di un rapporto di reciprocazione che però contiene in sé il rischio di diventare asimmetrico, a senso unico ("da" → "a"), senza un ritorno. In tal caso si viene a generare inevitabilmente una condizione di *potere* da parte di "D" su "R". Dal momento in cui quest'ultimo non ha e/o non possiede in misura sufficiente risorse da cedere per riequilibrare la relazione sulla reciprocazione, potrà giocare infatti solo la parte del *ricevente*, mentre a "D" spetterà (volutamente o no) solo il *potere-di-offrire* nel soddisfare il bisogno di "R".

Ecco quindi che si sono create le premesse per cui da quella che dovrebbe essere una posizione *inter pares*, di equilibrio nella dinamica relazionale si è passati, all'atto pratico, ad un rapporto caratterizzato dall'assunzione di posizioni asimmetriche tra i partner. Scompare cioè il rapporto di reciprocazione, sostituito da quello del *potere-di-offrire*.

Ne consegue che quando una relazione basata sullo scambio dei "beni" non avviene su un piano simmetrico di parità tra le due polarità, si produrrà inevitabilmente un *potere* di definizione della relazione da parte di uno dei partner, ossia di chi è in grado di mettere gli altri in posizione di dipendenza/obbligazione. In pratica del più forte. Se portata alle estreme conseguenze, una tale impostazione asimmetrica può essere trasferita sul piano del perpetuarsi, lungo la storia come attualmente, dei rapporti di potere-dipendenza non solo tra individui ma anche tra gruppi sociali, tra politiche nazionali/sovrannazionali caratterizzate da una rigida divisione tra chi si arroga l'esercizio del potere (in particolare se finalizzato al mantenimento di una posizione dominante) e chi a vario titolo e/o a vari livelli si trova in una condizione di "bisogno" o comunque in un qualsiasi stato di dipendenza/obbligazione da chi ha il potere-di-offrire.

Il "potere-di-offrire" quale "variabile educabile". Volendo contestualizzare questo principio di reciprocazione nei confronti di un'attività educativa mirata a far acquisire una *forma mentis trans-culturale* e a dimensione *cosmopolita*, l'obiettivo primario consisterà nell'arrivare a rovesciare/rivoluzionare questa mentalità basata sul dislivello tra *chi ha potere* e *chi ne dipende*, per passare ad investire la relazione entro un sistema flessibile, in grado di ricomporre/ri-equilibrare il rapporto deprivazione-cessione di risorse, così da ri-creare una circolarità di beni tra i partner in interazione.

Scaturisce da qui l'esigenza di rivisitare il processo di reciprocazione nella relazione con l'alterità, nell'ottica di arrivare ad *educare chi ha il potere-di-offrire* come chi lo *riceve*. Ossia il percorso formativo dovrà portare a far scomparire l'asimmetria basata



su un “dare-a-senso-unico”, per far divenire entrambi i partner contemporaneamente *soggetto-oggetto* di un *dare-ricevere reciproco*. In altre parole, l’azione educativa dovrà condurre all’apertura di un doppio canale di scambio, in grado di far scorrere i flussi formativi in entrambe le direzioni. È a questo punto che i partner dell’interazione si fanno al tempo stesso *soggetto/oggetto* di un *dare-ricevere* reciproco e, quindi, in grado di ricreare quell’equilibrio che permette di effettuare la relazione di scambio su un piano simmetrico, appunto, interscambiabile.

In altri termini, per formare ad un rapporto di scambio e di reciprocazione *tra pari* occorre che i partner della relazione siano coinvolti entrambi in un processo educativo, dove non basta semplicemente “educare-a-dare” chi ha il potere-di-offrire, ma occorre anche *educare-chi-dà* a “*saper ricevere*”, ed *educare-chi-riceve* a “*sapere/poter dare*”, quindi a far maturare le risorse che ha ricevuto per poterle cedere a sua volta.

In base ai codici utilizzati precedentemente, tale principio può essere meglio interpretato/rappresentato attraverso le seguenti coordinate:

- chi “*dà*” (“*D*”), ossia chi ha il potere di offrire, deve essere educato al tempo stesso anche a “*saper ricevere*”, quindi a giocare anche la parte del ricevente (“*R*”);
- così come colui che “*riceve*” (“*R*”), deve essere educato anche a “*saper dare*” (“*D*”) a sua volta.

Considerato nella logica della dimensione “educazionabile”, il potere di *offrire* viene in tal modo a ricomporre uno stato di equilibrio attraverso la *cessione di risorse* tra i partner, grazie proprio al fatto di provocare in entrambi i poli della relazione un *saper dare* come un *saper ricevere*.

Se calata all’interno dei sistemi di istruzione e formazione, l’azione dell’*educare* mira ad offrire a tutti indistintamente (insegnanti ed allievi, genitori e figli, autoctoni e immigrati, volontari e beneficiari di un’azione solidaristica, chi dà come chi riceve) la possibilità di imparare a vivere i rapporti interattivi nella logica della domanda-offerta reciproca, nell’intento di restituire pari opportunità tra aventi diritto allo scambio delle risorse.

Provocazione

Gli studi che fanno capo alla pedagogia dell’alterità mirano a ribaltare/ri-voluzionare la propria forma mentis innescando processi relazionali che fanno leva sul principio della reciprocazione. Principio che a sua volta ha come obiettivo primario quello di arrivare alla costruzione di un uomo-a-dimensione-trans-culturale, “attrezzato” per andare alla scoperta di Cosmopolis.



8.2. Paradigmi & paradossi

Se interpretata alla luce delle dinamiche mirate alla formazione di un “uomo-a-dimensione-trans-culturale”, la pedagogia dell’alterità si fa *spazio educativo* per tutti, è un percorso/processo che si realizza grazie al contributo formativo *di e tra* le varie parti in interazione e che mira a valorizzare il potenziale umano e culturale presente in ognuno di noi, considerato nelle poliedriche sfaccettature della “diversità” (o di una *diversa identità*). Si tratta, in altre parole, di arrivare ad interpretare la relazione con l’alterità attraverso un *reciproco educar-“Ci”*, grazie ad un’acquisita mentalità all’alterità, ossia a riconoscere l’*Altro* come parte integrante del nostro *co-esser-“Ci”*, quindi del nostro stesso percorso/processo identitario.

Partendo da questo presupposto, tale relazione rientra tra i parametri di intervento *sinergico basati su processi di reciprocazione nella distribuzione di risorse e di valori, nel rispetto dell’identità di ciascuno e nell’autodeterminazione a orientarsi e ad evolversi nella storia secondo una propria traiettoria*. Tutto questo comporta la messa in atto di un percorso il cui termine-a-quo è quello di arrivare a realizzare una *educazione permanente all’alterità*.

Questa dinamica educativa può essere meglio analizzata alla luce di una serie di paradigmi e paradossi che possono contribuire a orientare il cammino dell’educazione all’alterità in ordine alla costruzione di un *uomo-a-dimensione-trasversale*, in grado cioè di oltrepassare i confini “io/noi-centrici”, facilitando così il processo di riconoscimento e di reciprocazione *TRA-alterità-portatrici-di-diverse-identità*.





I/a - Non è l'Io al centro dell'educazione. L'identità è una conquista tra più soggetti-portatori-di-differenza.

Se è vero che l'identità è una conquista, non è altrettanto vero che essa è il frutto di un'azione solipsistica. L'Io infatti, essendo fatto per essere-messo-in-relazione, non può bastare a se stesso, in quanto l'uomo matura il proprio "sé" nella misura in cui egli è *persona riconosciuta* da altre persone; mentre quando l'Io non viene riconosciuto dall'*Altro* o quando non si riconosce l'*Io dell'Altro* viene minacciata alle radici la stessa identità.

L'azione dell'educare non deve risultare quindi un monologo con l'Io ma va intesa in senso *dialogico*, ossia significa:

- educare se stessi anzitutto a riconoscere l'*Altro* nella sua differenza, in quanto portatore di una *diversa-identità*;
- e, conseguentemente, a saper cogliere l'*Altro* come "evento", come *nuovo paradigma dell'educazione*.

In questo senso l'azione dell'educare si fa movimento: non è più riferita ad un *Io* centrato-su-se-stesso, ma appartiene alla dinamica dell'*Io-che-incontra-l'Altro*, e viceversa. Senza l'incontro con l'*Altro* non si può parlare di "e-ducere" (verso dove? verso chi? qual è il termine-a-quo?).

Nell'ottica della "rivoluzione mentale-culturale copernicana" da realizzare, tutto questo comporta un primo paradosso:

I/b - Non sono gli altri che girano attorno al proprio Io, ma il centro gravitazionale dell'educazione sta nel rapporto "Io-Altro".

Occorre cioè imparare a decentrare l'Io per mettere al suo posto l'"Io-Tu" in rapporto dialogico. L'Io in cerca d'identità ha bisogno dell'alterità quale condizione del suo definirsi/completarsi come soggetto unico/ineguagliabile. In altre parole, l'*Altro* (inteso come "*diversa-identità*") è la *condizione perché l'Io venga riconosciuto, così da diventare sempre più "Io-plurimo" (=identità plurima)*. In ultima istanza, la costruzione dell'identità dell'Io dipende paradossalmente (ma pur sempre inevitabilmente) dalla relazione con il *Tu* dell'*Altro*. In questo sta quella "rivoluzione mentale-culturale copernicana" che l'uomo della post modernità deve ancora realizzare e che sfida i sistemi educativo-formativi.





II/a - Non è vero che siamo tutti “uguali”. L’uguaglianza va vista nell’essere portatori di una “diversa-identità”.

Urge imparare a convivere con la differenza dell’*Altro*. La convivialità con l’*Altro* passa infatti non dalla via larga della parità tra omologati ma piuttosto da quella stretta, lastricata di quelle differenze di cui ciascuno è portatore e che, pur nella loro apparente difformità, portano ad intessere l’“arazzo identitario”. Ognuno di noi infatti è contemporaneamente *identità* e *differenza*, dal momento che è in possesso di una propria identità e al tempo stesso è diverso grazie alla differenza che sta alla base di ciascuna identità. Si viene così a formare un mondo di “uguali-diversi”: uguali, in quanto ciascuno è in possesso di una propria identità, e al tempo stesso diversi per la differenza che sta alla base di ogni identità.

Scaturisce da qui un secondo paradosso:

II/b - Differenti è bello! L’*Altro* è tanto più prezioso quanto più è diverso dall’*Io*.

Il problema dell’identità del soggetto non è separabile dal suo essere portatore-di-differenza. Ciò di cui c’è realmente bisogno oggi, quindi, è arrivare alla reciproca scoperta delle differenti identità, dei valori portanti di ciascuno, delle specificità sociali, etniche, culturali grazie alle quali siamo “originali”, cioè diversi. È attraverso la pedagogia della differenza che si può superare l’etnocentrismo educativo per creare i presupposti di una cultura dell’alterità, ossia della reciproca accoglienza *tra* differenze.

Ne consegue che *occorre imparare a co-educar-“Ci” alla e nella differenza*. La ricchezza collettiva è data dall’insieme delle diversità. Da questo angolo-visuale il “diverso” va interpretato non più come un pericolo per la propria sicurezza, ma piuttosto come “risorsa” per la crescita dell’*Io-Tu*. Quindi, la proposta di educare alla differenza non solo non è in contrapposizione al bisogno di identità, ma viene incontro a tale bisogno come una condizione specifica del suo esserci e realizzarsi, come un “diritto” *da tutelare*. Identità e differenza vanno perciò coltivate contemporaneamente e tenute costantemente assieme da un rapporto di interazione/ reciprocazione/interdipendenza.

Tutto questo deve portare ad un *ethos della reciprocazione*, quale paradigma della relazione fondata sul valore della differenza.



**III/a - L'Altro quale "meta" e "metà" della relazione Io-Tu.**

Nel passaggio da un "io-centrico" ad un "io-alloentrico" si dovrà dare particolare attenzione anzitutto a *decostruire la paura verso una diversa-identità*. Tutto questo comporta un terzo paradosso:

III/b - La vera "alterità" è quella dove l'Altro è così "altro-da-me" che non è raggiungibile se non a livello di messa-in-comune della propria "alterità".

È qui dove la *pedagogia dell'alterità* trova fondamento. Il futuro dell'educazione infatti si giocherà proprio su questo terreno, ossia sulla capacità di decostruire la paura verso l'Altro, ponendo contemporaneamente le basi per un'educazione fondata sull'accoglienza, il rispetto, il dialogo, la convivialità, la ricerca/progettazione di itinerari comuni finalizzati all'interdipendenza e ad un reciproco arricchimento. In altri termini, soltanto programmando assieme il cammino da fare sarà possibile *co-educar- "Ci"* all'alterità. Ne consegue che questo "educare all'alterità" comporta anzitutto di arrivare a decostruire tutto un insieme di fattori centrati sulla "iità", per mettere al loro posto il paradigma relazionale *Io-Tu*.

Ciò richiede di saper *riprogettare l'educazione a-partire-dall'Altro*, di cui il primo gradino da affrontare sarà proprio quello di depotenziare gli stereotipi su cui è stata costruita una falsa "iità" e/o una "noità" gruppettara, depositaria di una mancata crescita dell'identità personale. Ma per poter avviare questo processo di *messa-in-comune della propria "alterità"* occorre imparare anzitutto a *mettere-in-forse*, a dubitare della legittimità di certi nostri pre-giudizi (culturali, etnici...), per andare oltre i confini di un cortocircuitato mondo ripiegato sulla "iità/noità", nel tentativo di incontrare un *Tu* che ci arricchisce con la sua diversità. Occorre cioè imparare a decostruire le nostre sicurezze, spesso prodotto della forza dell'abitudine, del conformismo, della pigrizia mentale a mettersi in discussione, di quell'etnocentrismo culturale ereditato, in cui siamo cresciuti e/o in cui siamo stati *falsamente educati*.





IV/a - Educare “Io” a partire dall’“Altro”: “Io”, per essere, ha bisogno dell’“Altro” preso in tutta la sua “alter-diversità”.

L’attuale sistema di globalizzazione si caratterizza per manifestare una sempre più forte tendenza/tentazione a cercare di “in-globare” l’altro, il diverso, nel proprio orizzonte di significato, tanto più se colto in una condizione di dipendenza/bisogno, o comunque a esorcizzare in qualche modo la sua “alter-diversità”. Quando infatti la presenza indiscreta dell’*Altro* nella propria vita fa paura e/o viene percepita come una minaccia alla propria “iità”, è allora che la tranquilla etnocentricità dell’*Io* viene messa in discussione, determinate certezze vanno in frantumi e le sicurezze acquisite si traducono in paure. È a questo punto che scattano vari meccanismi di difesa, di rifiuto, di intolleranza, di “in-globamento” o di negazione dell’identità dell’altro.

In campo educativo ripartire dal volto ignoto dell’*Altro* significa perciò (ri)creare le condizioni per il passaggio dalla “iità” (e/o da una falsa “noità”) alla *pedagogia dell’alterità*: l’*Altro* è ciò che *io-non-sono*. Rovesciando i termini, *Io*, per essere, ho bisogno anche dell’*Altro* preso in tutta la sua “alter-diversità”. In pratica, l’incontro con l’*Altro* è la via attraverso cui si arriva alla costruzione di quella personalità che si fa *integrale/integrata* tanto in quanto prodotto della co-educazione. Di conseguenza, nella nostra cultura sempre più fondata su etnocentrismi narcisisticamente orientati, occorrerà riaffermare con forza il principio dell’interdipendenza. Il riconoscimento dell’*Altro* comporta infatti la salvaguardia di *tutte le differenze* di cui egli è portatore, in quanto possiede quelle qualità che *io-non-ho* e che risultano funzionali alla costruzione delle differenti identità di entrambi i partner in interazione.

Alla luce di tali dinamiche dobbiamo ripensare l’educazione come a un processo di *integrazione “tra” e “nel” rispetto delle differenze*. Scaturisce da qui un quarto paradosso:

IV/b - La mia identità dipende dalla diversità dell’Altro. Occorre perciò imparare a coeducar-“Ci” partendo dalle reciproche differenze d’identità.

In altre parole, occorre imparare a spostare il baricentro del processo educativo: al centro non ci sta più l’*Io*, ma l’*Io-Tu*. In pratica si dovrà provocare il passaggio da un processo educativo fondato su assi che non si incontrano mai, destinati a viaggiare in parallelo (*Io=identità/Altro=diversità*), al ricongiungimento degli elementi fondanti il rapporto di reciproca interdipendenza. Secondo questo principio, l’educazione si trasforma in *co-educazione*, ossia il processo educativo non è più rivolto ad un *Io* solipsistico, separato/isolato dal contesto di appartenenza, ma diviene il *risultato dinamico di incontri tra differenze*, una strada da percorrere assieme, dove ciascuna individualità cresce “con” e grazie all’*Altro*, in *dimensione trasversale*. Ne consegue che lo stesso sistema educativo dovrà compiere un giro di boa, nel tentativo di provocare quella “rivoluzione mentale-culturale copernicana” che occorre per vivere nella “città cosmopolita”: quindi educare l’*Io* a non sentirsi più “ombelico-del-mondo”, e contestualmente spostare il baricentro della relazione sull’*Io-Tu* quale condizione di un *co-esserci/co-costruirci*, e in seno al quale stemperare la nostra “iità/noità” narcisisticamente orientata. Da qui la necessità di far leva su una pedagogia dell’alterità, co-prodotto dell’apporto dato da differenziate identità, la quale consenta di capire cosa accade in quella sfera che caratterizza lo spazio interattivo tra *Io* e *Tu* al momento in cui interagiscono, dando vita in tal modo ad una cooperazione di interventi funzionali alla crescita individuale e collettiva.





V/a - La “presenza” dell’Altro ci provoca? Va promossa!

“Educare-Ci” e “crescere” secondo questa traiettoria significa non solo riuscire ad accettare la sfida della presenza dell’Altro nella propria vita/storia (=accoglienza/incontro), ma soprattutto imparare a “stare” e a “lavorare insieme” con l’Altro in stretto rapporto di *coinvolgimento cooperativo*.

Scaturisce da qui un quinto paradosso:

V/b - Non basta saper accogliere e difendere l’Altro nella sua “alter-diversità”, occorre imparare a “promuoverla”, quale conditio-sine-qua-non per la crescita umana, individuale/collettiva.

Ecco quindi l’esigenza di perfezionare un percorso educativo che risulti in grado di superare gli stereotipi culturali, di abbassare la soglia degli etnocentrismi e contemporaneamente di sviluppare sempre nuovi processi finalizzati alla conoscenza, all’incontro, all’interscambio e alla comunicazione con l’Altro.

Parte da qui appunto l’esigenza di promuovere anzitutto un’educazione al *confronto* che abbia funzione liberatoria rispetto al proprio etnocentrismo. Si ribaltano in tal modo le logiche attuali: un’educazione troppo autocentrata può diventare un ostacolo alla costruzione di una personalità matura. L’Altro, essendo ciò che *io-non-sono*, con la sua differenza costituisce quella parte mancante funzionale alla costruzione/completamento della mia identità e, come tale, è “*ciò che fa la differenza*” per il conseguimento della formazione di una personalità matura, integrale/integrata.

Per giungere a questo stadio occorre innescare appunto un processo formativo, graduato in rapporto ad una scala progressiva di obiettivi/interventi da realizzare lungo l’intero arco di vita, finalizzati a portare l’uomo, dopo tante scoperte, anche alla *scoperta- del-volto-ignoto-dell’Altro*.

Soltanto allora si potrà dare avvio a un nuovo umanesimo, ossia alla costruzione di un uomo non più “a-una-dimensione”, ma di un “**UOMO-A-DIMENSIONE-TRASVERSALE**”, in grado cioè di *attraversare* quegli *spazi trans-culturali* che gli permetteranno di volta in volta, di *incontrarsi, confrontarsi, interdipendere e arricchirsi grazie alle differenze di cui ciascuno si fa portatore*.

Provocazione

...e se “Caron Dimonio” fosse un “onesto cittadino”, che sa fare bene il proprio mestiere ... *perché “demonizzarlo” tanto?*





LETTERATURA DI RIFERIMENTO

- BASTIDE R., *Noi e gli altri. Luoghi di incontro e di separazione culturale e razziale*, Milano, Jaca Book, 1990.
- BUBER M., *Il principio dialogico*, Milano, Ed. Comunità, 1958.
- DELLE DONNE M., *La sindrome dell'altro*, Napoli, Liguori, 1993.
- DI CRISTOFORO LONGO G., *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Roma, ed. Studium, 1993.
- DI NICOLA G.P., *Per un'antropologia della reciprocità*, Roma, Dehoniane, 1990.
- GALLINO L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Bari, Laterza, 2000.
- GINDRO S. - MELOTTI U., *Il mondo della diversità*, Roma, ed. Psicoanalisi Contro, 1991.
- ILLICH I., *La società conviviale*, Milano, Mondadori, 1976.
- IRIGARAY L., *Io, tu, noi*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1992.
- LÉVINAS E., *Dall'umanesimo del soggetto all'umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Il Melangolo, 1985.
- MELUCCI A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento del sé in una società globale*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- MILAN G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova, 1994.
- NANNI A., *Educare alla convivialità*, Bologna, EMI, 1994.
- NANNI A. - SALVARANI B., *Educare a partire dall'altro*, Bologna, EMI, 1994.
- PIERONI V. (a cura di), *Non solo noi. Ricerca-sperimentazione sul razzismo*, Bologna, EMI, 1997.
- PIERONI V., *Volontari "perché". Dalla "pedagogia dell'alterità" paradigmi e paradossi*, in "Orientamenti Pedagogici", 52, 1, 2005, 9-24.
- RANCI C., *Altruismo e reciprocità: due modelli di solidarietà a confronto*, in CATTARINUSI B. (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*, Milano, Angeli, 1994, 49-56.
- REMOTTI F., *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1990.
- RIZZI F., *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 1992.
- SARPELLON G., *Solidarietà: tra di noi o verso gli altri?*, in CATTARINUSI B. (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*, Milano, Angeli, 1994, 77-82.







POSTFAZIONE

Al termine di questo faticoso lavoro, il messaggio che volevamo inviare attraverso tutte queste pagine alla fine lo abbiamo scoperto, concentrato in poche righe, nella parabola di questo geniale “architetto” della futura Cosmopolis:

*“Un sant’uomo ebbe un giorno da conversare con Dio e gli chiese:
Signore, mi piacerebbe sapere come sono il Paradiso e l’Inferno.
Dio condusse il sant’uomo verso due porte.
Ne aprì una e gli permise di guardare all’interno.
C’era una grandissima tavola rotonda.
Al centro della tavola si trovava un grandissimo recipiente contenente cibo dal profumo delizioso.
Il sant’uomo sentì l’acquolina in bocca.
Le persone sedute attorno al tavolo erano magre, dall’aspetto livido e malato.
Avevano tutti l’aria affamata.
Avevano dei cucchiaini dai manici lunghissimi, attaccati alle loro braccia.
Tutti potevano raggiungere il piatto di cibo e raccoglierne un po’, ma poiché il manico del cucchiaino era più lungo del loro braccio non potevano accostare il cibo alla bocca.
Il sant’uomo tremò alla vista della loro miseria e delle loro sofferenze.
Dio disse: Hai appena visto l’Inferno.*

*Dio e l’uomo si diressero verso la seconda porta.
Dio l’aprì.
La scena che l’uomo vide era identica alla precedente.
C’era la grande tavola rotonda, il recipiente che gli fece venire l’acquolina.
Le persone intorno alla tavola avevano anch’esse i cucchiaini dai lunghi manici.
Questa volta, però erano ben nutrite, felici e conversavano tra di loro sorridendo.
Il sant’uomo disse a Dio:
Non capisco!
È semplice, – rispose Dio, – essi hanno imparato che il manico del cucchiaino, troppo lungo, non consente di nutrire sé stessi...ma permette di nutrire il proprio vicino. Perciò hanno imparato a nutrirsi gli uni con gli altri !
Quelli dell’altra tavola, invece, non pensano che a loro stessi...*





***Inferno e Paradiso sono uguali nella struttura...
La differenza la portiamo dentro di noi!!!
Mi permetto di aggiungere...
Sulla terra c'è abbastanza per soddisfare i bisogni di tutti
ma non per soddisfare l'ingordigia di pochi.
I nostri **pensieri**, per quanto buoni possano essere,
sono perle false fintanto che non vengono **trasformati in azioni**.
Sii il cambiamento che vuoi vedere avvenire nel mondo".***

Mahatma Gandhi

A tutti quei migranti, naviganti, “trans-frontalieri” che, sfidando se stessi, oltrepassano confini mentali e barriere culturali per andare alla scoperta di sempre nuovi “**mondi educativi**”...

...**BUON VIAGGIO!**





INDICE

PRESENTAZIONE (M. Tonini)	5
VALIGIA, MAPPA e ALFABETO: il kit del “migrante” nella città cosmopolita (A. Nanni)	7
PREFAZIONE	11
INTRODUZIONE. Proiezioni sullo scenario 2010-2050	17
1. “MAPPA” per COSMOPOLIS	21
<i>Scenario</i>	21
1.1. Villaggio globale	22
1.2. Sviluppo/Co-sviluppo	27
1.3. Migrazioni	30
1.4. Imbroglione etnico	34
1.5. Stigma etnico e costruzione dello “straniero”	36
1.6. Pregiudizio→ Stereotipo→ Discriminazione→ Razzismo	39
1.7. Meticciamiento/Ibridazione	47
1.8. Inclusione/Esclusione e... ..	51
1.9. Integrazione	57
<i>Letteratura di riferimento</i>	62
2. “DIRITTO AD AVERE/ESERCITARE DIRITTI-DOVERI”	65
<i>Scenario</i>	65
2.1. Il “pedistallo etico” dei diritti umani universali	68
2.2. Diritto “ <i>ad omnes includendos</i> ”	72
2.3. Diritto ad essere riconosciuti “persona”	76
2.4. Diritto alla migrazione	81
<i>Letteratura di riferimento</i>	84
3. IDENTITÀ come “PUZZLE”	85
<i>Scenario</i>	85
3.1. Identità come “rischio”	90
3.2. Identità come “processo”	98
3.3. “Il mio esame di identità”	105
<i>Letteratura di riferimento</i>	112



4. CULTURA e i suoi “MULTIPLI”	115
<i>Scenario</i>	115
4.1. Multiculturalismo vs. intercultura	119
4.2. Trans-culturalità	123
4.3. Dialogo inter/trans-culturale	126
<i>Letteratura di riferimento</i>	130
5. EDUCAZIONE INTER/TRANS-CULTURALE	131
<i>Scenario</i>	131
5.1. Fondamenti dell’educazione inter/trans-culturale	133
5.2. Scuola/FP ed educazione inter/trans-culturale	137
<i>Letteratura di riferimento</i>	147
6. “CITTADINI SI DIVENTA”	149
<i>Scenario</i>	149
6.1. Cittadinanza “etnocentrica”	151
6.2. Cittadinanza “plurale”	154
6.3. Cittadinanza “partecipativa/deliberativa”	157
6.4. Cittadinanza “cosmopolita”: tra utopia e sfide	160
<i>Letteratura di riferimento</i>	163
7. EDUCAZIONE alla...	165
<i>Scenario</i>	165
7.1. ...cittadinanza attiva	169
7.2. ...cittadinanza cosmopolita	177
<i>Letteratura di riferimento</i>	182
8. “PEDAGOGIA dell’ALTERITÀ”	183
<i>Scenario</i>	183
8.1 Per un “uomo-a-dimensione-trans-culturale”	184
8.2 Paradigmi & paradossi	187
<i>Letteratura di riferimento</i>	193
POSTFAZIONE	195



Pubblicazioni 2002-2010
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
 ISSN 1972-3032

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003
 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
 MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
 MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
 D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
 PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII Seminario di Formazione Europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006
 NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
 COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
 DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
 MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007



- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
- MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
- MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
- NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
- RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

-
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
- COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
- DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009.
-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010.
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010.

Sezione "Progetti"

-
- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
- FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- MARSILI E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004



- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004

-
- 2005 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005 2006
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006

-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007

-
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008





NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
 NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008

-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009.
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009. 2010 BAY M. - D. GRADZIEL - M. PELLERY (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010.
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, in stampa.
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, in stampa.
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, in stampa.

Sezione "Esperienze"

-
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005
 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
 CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006
 COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, Roma, Tipografia Pio XI, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2010*, Roma, Tipografia Pio XI, in stampa





