

STUDIUM EDUCATIONIS

Vol. 2, n. 1, febbraio 2009

STUDIUM EDUCATIONIS

La rivista esce tre volte l'anno (due volte on line e una volta in forma cartacea).

L'abbonamento si effettua versando € 21,00 (per abbonamenti individuali); € 25,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni); € 32,00 (estero); € 18,00 (per studenti universitari) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via Praga 5, settore E - 38100 Gardolo - Trento, specificando l'indirizzo esatto.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 gennaio, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1346 del 08/01/2008

Dir. resp. Diega Orlando Cian

Direzione

Diega Orlando Cian
Professore ordinario emerito
(Scienze della Formazione, Padova)

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista:

diega.orlando@unipd.it
Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Piazza Capitanato 3, 35139 Padova

Comitato scientifico

Mirella Chiaranda
(Scienze della Formazione, Padova)

Gino Dalle Fratte
(Lettere e Filosofia, Padova)

Renato Di Nubila
(Scienze della Formazione, Padova)

Luciano Galliani
(Scienze della Formazione, Padova)

Alberto Granese
(Scienze della Formazione, Cagliari)

Bianca Rosa Grassilli
(Scienze della Formazione, Trieste)

Sira Serenella Macchietti
(Scienze della Formazione, Siena)

Susanna Mantovani
(Scienze della Formazione, Milano Bicocca)

Giuseppe Milan
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuliano Minichiello
(Scienze della Formazione, Salerno)

Ferdinando Montuschi
(Scienze della Formazione, Roma 3)

Michele Pellerey
(Scienze della Formazione, Università Pontificia Salesiana, Roma)

Agostino Portera
(Scienze della Formazione, Verona)

Jean-Pierre Pourtois
(Université du Mons-Hainaut, Belgio)

Roberto Roche Olivar
(Università Autonoma di Barcellona, Spagna)

Luisa Santelli Beccegato
(Scienze della Formazione, Bari)

Carla Xodo
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuseppe Zanniello
(Scienze della Formazione, Palermo)

Comitato di redazione

Giuseppe Milan
(professore ordinario caporedattore)

Mirca Benetton
(ricercatore)

Chiara Biasin
(professore associato)

Roberta Caldin
(professore associato)

Alessandra Cesaro
(ricercatore)

Mino Conte
(professore associato)

Emma Gasperi
(ricercatore)

Paola Milani
(professore associato)

Emanuela Toffano
(professore associato)

Patrizia Zamperlin
(professore associato)

Orietta Zanato
(professore associato)

Numero a cura di

Mirca Benetton
Chiara Biasin

Cura e controllo degli abstract

Silvia Drago

Segreteria di redazione

Stefania Petocchi (Irecoop Veneto)

Redazione

Daniele Benfanti

Impaginazione

Lorenza Faes

© 2009 Edizioni Erickson
Via Praga 5, settore E - 38100 Gardolo (Trento)

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione e la commercializzazione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore. È consentita la stampa ad esclusivo uso personale.

Studi e ricerche

- ALBERTO GRANESE
Riflessi e implicazioni pedagogiche del dibattito sui valori etici e sui limiti della razionalità scientifica da Max Weber ai giorni nostri 5
- PAOLA MILANI E ELENA PEGORARO
Intrecci del ben-essere. Educazione dei bambini da zero a sei anni e vita quotidiana nelle città venete 15
- LUCA AGOSTINETTO
Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative 31

L'educativo nelle professioni

- ELETTRA MAGGIOLO
Empowerment nelle scuole: il possibile apporto dell'educazione alle life skill e alla pace 39
- GIUSEPPE MILAN, MARCO MARSON E NICOLA VERZA
Un itinerario formativo di educazione alla pace per insegnanti 55
- MIRCA BENETTON
Dal grembiule al maestro unico: percorsi scolastici fra problemi politico-economici e reali esigenze educative. Uno sguardo deontologico 71
- ORietta ZANATO ORLANDINI
Animazione, approccio territorialista, educazione ambientale: atti di cura e progettualità partecipata 81

Leggere l'esperienza

- LUIGI RUSSO, LUIGINA QUARTA E VILMA CUNA
La comunità educativa: riflessioni pedagogiche 91
- CHIARA BIASIN, RENATO PADOVANI E LAURA PORTINARI
L'autoformazione in azienda. Ricerca nel territorio economico-produttivo vicentino 101

Lessico pedagogico

- MIRCA BENETTON
Pedagogia del corso/ciclo di vita 117

Recensioni

- a cura di Giuseppe Zago, Maria Paola Mostarda e Maria Luisa Iavarone* 123

Rubriche

- MARGHERITA CESTARO
Il Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia dell'Università di Padova 127
- PATRIZIA ZAMPERLIN
Per la tutela degli archivi scolastici 129

Formazione interculturale. Ragioni e direzioni per le professionalità educative

di Luca Agostinetto

Dottore di Ricerca in Sociologia, Servizio Sociale e Scienze
della Formazione, Università di Trieste

La complessità dell'epoca contemporanea, le ambivalenze e la dinamicità dei mutamenti in atto, ripropongono, per molti aspetti, la centralità della dimensione pedagogica e, conseguentemente, la qualità della formazione nelle professionalità educative. È il caso, tra altri, dell'evoluzione multiculturale delle nostre società: la risposta pedagogica dell'intercultura, come si avrà modo di argomentare, rappresenta tanto un percorso cruciale per l'educazione contemporanea e la sostenibilità sociale, quanto una nuova e trasversale istanza formativa per le professionalità a carattere educativo. È necessario allora individuare le ragioni e le direzioni percorribili di tale prospettiva formativa.

1. Educazione interculturale e sostenibilità sociale

L'età attuale sta attraversando profondi processi di cambiamento all'interno di un quadro che viene indicato generalmente sotto il concetto composito di globalizzazione (Beck, 2000; Giddens, 2000). La globalizzazione, intesa come l'infittirsi di interrelazioni di varia natura a livello planetario (dalle interdipendenze economiche a quelle culturali, dagli spostamenti di merci a quelli di persone), ridisegna gli assetti delle società odierne, come le esperienze e la quotidianità di ognuno di noi (Bauman, 2008). Tra i mutamenti in atto più significativi vi è quello della composizione sempre più multiculturale delle nostre società, derivante dall'attuale sviluppo dei flussi migratori (Sassen, 1998; Cominelli, 2004; Caritas/Migrantes, 2007).

La multiculturalità, intesa come la fattiva compresenza di una pluralità d'appartenenze culturali, è una condizione che caratterizza oramai tutto l'Occidente, Italia compresa. Di per sé tale situazione non tende necessariamente a connotarsi in senso positivo, ma a svolgersi in termini faticosi e problematici, tanto sul piano delle realtà educative, quanto su quello di convivenza sociale.

A fronte delle emergenti problematiche legate alla multiculturalità, l'educazione è invocata dai vari organismi internazionali come la risposta più sostenibile e la via più promettente (Elamé e David, 2006; Bonetti e Fiorucci, 2006). Se la multiculturalità, infatti, è una caratterizzazione sociale sempre più strutturale dei nostri contesti sociali, la risposta alle problematiche che può ingenerare non potrà che essere altrettanto fondamentale e pervasiva nei confronti dell'intero tessuto sociale. È precisamente questa la qualità distintiva della risposta di tipo educativo.

Diversamente da un intervento di tipo amministrativo, legislativo o politico (ma anche in modo ben più profondo di un dispositivo di politica sociale), la risposta educativa, puntando al cambiamento personale — e quindi comunitario e sociale (Dalle Fratte, 1991) — in termini di crescita e interiorizzazione autentica, rappresenta la via forse meno immediata, ma sicuramente più *sostenibile* (in termini di efficacia e di durata) alle problematiche multiculturali e all'esigenza dell'incontro con l'altro. Oggi, in un mondo globalizzato dove i «luoghi» finiscono d'essere sempre più vicini gli uni agli altri e in un quadro migratorio dove pure le genti sono sempre più «prossime» le une alle altre, il contatto è un processo sempre più inevitabile, mentre la mancanza di una reale capacità d'incontro un pericolo che sempre meno ci possiamo permettere. La semplice rinuncia all'incontro con l'altro non è prospettiva realisticamente sostenibile. Al di là di come tale rinuncia esponga alle derive dello scontro con l'altro, è sufficiente considerare la perdita di potenzialità che essa comporterebbe: la rinuncia all'incontro, infatti, diventa una privazione per entrambe le parti.

2. Pedagogia e progetto interculturale

L'agire educativo ha come fine ultimo la realizzazione massimale della persona. Tale intendimento, sia storicamente sia in prospettiva epistemologica, non può che essere perseguito all'interno di una dimensione comunitaria e sociale (Dalle Fratte, 1991). Potremmo anzi dire che il processo educativo si articola — in termini di risposta — in ordine a quei cambiamenti sociali, culturali ed economici che finiscono per incidere, quand'anche per non orientare significativamente, i processi di crescita e realizzazione personale. In questa chiave, l'interculturalità vuole costituire la risposta educativa ai cambiamenti e alle problematiche contemporanee di integrazione tra diverse provenienze culturali nelle società complesse (Gobbo, 2000). L'educazione interculturale può dunque essere definita come il progetto pedagogico (trasformativo e intenzionale) sulla realtà multiculturalità, la cui finalità è la promozione di una tutela e di un arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità (Milan, 2007).

In questa prospettiva la pedagogia interculturale non deve essere considerata una delle possibili teorie sull'educazione, ma, in maniera più radicale e in ragione dei contesti interpersonali e sociali attuali, può essere intesa come una nuova modalità d'essere dell'educazione contemporanea (Secco, 1992; Desinan, 1997; Elamé e David, 2006). Se l'educazione ha lo scopo di sviluppare le capacità umane fondamentali come la curiosità, l'autocritica e la capacità di cambiamento, queste finalità non possono essere oggi perseguite prescindendo da una tensione interculturale (Macchietti e Ianni, 1996; Tarozzi, 2005). Diversamente, afferma già Secco (1992), una chiusura nel monoculturalismo darebbe esiti educativi inaccettabili, limitando la possibilità di comprensione e confronto con la realtà e favorendo la costruzione di stereotipi e pregiudizi.

Sono dunque i processi educativi contemporanei a incrociare, sempre più inevitabilmente, la dimensione interculturale. In quanto educazione relazionale orientata intenzionalmente al progetto dell'incontro e della «convivialità delle differenze» (Santerini, 2001), l'educazione interculturale dovrebbe perdere ogni carattere di eccezionalità e divenire parte naturale di ogni dimensione pedagogica. È necessario superare «l'antiquato oggetto di *pedagogia per stranieri* [...] legato all'idea di normative speciali per gli stranieri e per i loro figli» (Wallnöfer, 2000, p. 23) e promuovere un'idea di pedagogia interculturale come orientamento alla capacità di apertura e scambio con l'altro, nella reciprocità dell'ascolto, del riconoscimento (prima di tutto di se stessi) e dell'arricchimento reciproco.

Sebbene quindi meriti una riflessione autonoma, la pedagogia interculturale non deve essere considerata come un'appendice della pedagogia generale o come una sorta di pedagogia speciale rivolta agli immigrati. Indebolita sulla sua appartenenza pedagogica, l'idea di intercultura si impoverisce di molto, arrivando persino ad essere più controproducente che utile. Se i fini della pedagogia interculturale stanno nelle dimensioni dell'incontro, dell'accoglienza e dell'arricchimento a partire dalla diversità (Pinto Minerva, 2002), l'uso «speciale» di tale approccio (limitato a specifiche situazioni problematiche, come ad esempio la classe dove il bambino straniero presenta molte difficoltà, o il progetto educativo sul quartiere ad alta densità abitativa di immigrati), oltre che limitare la portata evolutiva per tutti i soggetti che coinvolge, rischia di creare separazione invece di integrazione, di sottolineare le differenze anziché capirle e superarle, di attardarsi, in sostanza, «in una sorta di «antropologismo» ingenuo» (Susi, 2000, p. 14) incapace di promuovere la profonda propensione umana all'incontro e alla comprensione dell'altro.

L'intercultura si sostanzia allora come progetto educativo, che si fonda su una solida e specifica base pedagogica (seppur costruita nell'attenzione interdisciplinare) e che si rivolge ai bisogni della persona e della società nell'epoca delle interdipendenze. Se tale progetto, oggi così decisivo e trasversale ai vari ambiti educativi, rimanda all'educazione di una comprensione e apertura alle differenze, esso non potrà che partire *da* e al contempo fondarsi *su* di un ambizioso lavoro di formazione delle professionalità pedagogiche volto alla capacità di lettura e comprensione della diversità, di mediazione della conflittualità e di promozione

delle potenzialità positive nascenti dall'incontro con l'altro. Tale centralità formativa si giustifica in ragione della responsabilità propria del ruolo educativo in ogni occasione nella quale a livello personale, comunitario e sociale è perseguito un complesso processo di cambiamento e di crescita. È questo il caso al quale rimanda il progetto interculturale.

3. Un'ipotesi operativa: l'intercultura come processo educativo

Si è soliti intendere l'intercultura come la caratteristica di un contesto nel quale le diversità ci paiono incontrarsi e dare luogo a sintesi armoniose, arricchenti o comunque non conflittuali. Tuttavia tale visione appare poco utile in chiave formativa. Se le condizioni contestuali e le disposizioni personali già esistenti in partenza possono di certo agevolare o meno un incontro positivo in senso interculturale, quest'ultimo deve essere essenzialmente promosso non malgrado le diversità in gioco, ma proprio in ragione e in virtù di quelle diversità. Di qui la rilevanza in chiave formativa di una lettura che vede l'interculturalità non come una proprietà intrinseca al contesto, quanto un processo promuovibile educativamente. L'ipotesi che si intende allora proporre è quella per cui l'interculturalità più che essere un requisito «esterno» all'educatore (come all'insegnante o al formatore) è una condizione che quest'ultimo, a partire dalle diversità in gioco, ha la possibilità di creare contestualmente sulla base della propria formazione e quindi del proprio agire professionale. L'interculturalità va quindi intesa come *l'esito di un processo complesso a carattere educativo*.

L'intercultura, come si ha avuto modo di mettere precedentemente in luce, nasce dalle istanze trasformative delle società contemporanee e dalla risposta che queste comportano: essa deve essere quindi considerata un progetto certamente ambizioso e imprescindibile, ma fondamentalmente complesso. Se appare miope e riduttiva la visione che interpreta l'intercultura come un'idea semplicemente regolativa e di carattere utopistico (che espone il concetto a un uso meramente demagogico), di certo l'intercultura è un processo ad alta complessità. I soggetti e le condizioni in gioco sono diversi: nella pratica educativa, formativa o didattica, oltre all'educatore e all'istituzione (formale o meno) nella quale egli si colloca, vi sono aspetti non riducibili alla sola, e già di per sé complessa, dimensione della diversità culturale. Vi sono soggettività e individualità, vi è un contesto d'appartenenza (d'arrivo) e un contesto d'attuale riferimento (d'accoglienza), vi sono visioni dell'altro e visioni di se stessi in chiave integrativa e oppositiva. Vi sono bisogni personali, sociali ed economici, vi sono istanze politiche e istituzionali. Allo stesso tempo individualità, appartenenze culturali, contesto e condizioni non possono essere considerati in senso statico (Fabietti, 1998; Portera, 2006), ma vanno riconosciuti all'interno di una processualità dinamica e interrelazionale. Tuttavia la specifica prospettiva educativa è quella di lavorare proprio in ragione di questa complessità e della sua mutevolezza, poiché quest'ultima racchiude la possibilità stessa della sua modificabilità.

Il lavoro educativo, a partire dalla possibilità di cambiamento (che nella persona è educabilità), si gioca tutto sulle processualità di evoluzione e di crescita. Allo stesso modo, l'educazione interculturale lavora sulla complessità dei processi multiculturali e sull'indirizzo positivo delle dinamiche di incontro e scontro, di contrasto e di scambio: tutto ciò nonostante l'evolutivezza dei contesti, delle identità, delle condizioni e delle diversità culturali, ma proprio in ragione di questa stessa evolutivezza, che in termini pedagogici è da intendersi come potenzialmente orientabile.

Tale carattere di complessità e di orientabilità non è proprio dell'uno anziché dell'altro contesto nel quale è implicata la diversità culturale, ma è proprio della condizione umana e sociale in quanto tale (così come l'educabilità è implicata nello statuto di persona): è proprio, oggi, di ogni contesto multiculturale, sia esso più o meno problematico, conflittuale o tendente all'armonizzazione.

In questo senso, dunque, l'interculturalità non riguarda una situazione data, quanto il progetto che su tale situazione si intende compiere.

4. Intercultura a responsabilità educativa

La lettura che si propone è in un certo qual modo «di parte», poiché il fine è quello dello sviluppo di un'ipotesi «operativa»: un'ipotesi al servizio di chi lavora in campo multiculturale, in quanto di sostegno e giustificazione all'azione educativa e formativa interculturale. Tale aspetto dovrebbe emergere ancora più chiaramente capovolgendo il ragionamento che finora si è fatto.

Se infatti concepissimo l'intercultura come una caratteristica derivante solo dalla natura della situazione considerata (dalla «vicinanza» o dalla compatibilità data delle parti in campo), avremmo ben poco da fare in prospettiva educativa. Incontro e integrazione sarebbero legati semplicemente alla «tipologia» della diversità culturale in gioco: arriveremmo quindi a definire i tipi e i gradi di diversità culturale che potrebbero essere considerati «compatibili» dal punto di vista interculturale, come, di contro, saremmo portati a isolare quelli «incompatibili», quelli cioè che sono destinati a scontrarsi e a dar luogo a nulla di buono.¹

Ponendo in secondo piano, o trascurando del tutto, le soggettività nelle appartenenze culturali, l'evolutivezza delle identità, le condizioni contestuali e le comunanze della condizione umana, è il lavoro educativo che finirebbe per non avere alcuno spazio.

¹ Si capisce bene la pericolosità di una posizione del genere: da una parte vi è l'idea ingenua secondo la quale le diversità «compatibili» non hanno bisogno di null'altro se non di loro stesse per pervenire a un incontro e all'elaborazione di modelli relazionali reciprocamente arricchenti (riproponendo di fatto la posizione del *meltin' pot*); dall'altra, si è portati a sostenere intrinsecamente incompatibili alcune diversità. Ciò finirebbe per legittimare sia un separatismo che un fatalismo, ossia atteggiamenti estremamente fertili per giustificare conflittualità e rapporti di forza che vanno ben al di là delle sole dimensioni culturali. In ogni caso, si vede bene come si andrebbe a costituire un determinismo tanto ingenuo quanto pericoloso, nel quale le diversità sono intese in senso statico, e i rapporti tra le stesse in senso definito (e definibile).

Benché sia evidente che le propensioni, le caratterizzazioni e le compatibilità tra le diversità culturali giochino il loro ruolo nel favorire un incontro positivo, l'ipotesi che qui si propone intende mettere in luce le generalizzabili potenzialità di incontro tra le appartenenze culturali, tra i gruppi e tra le persone. Per far questo, l'accento è posto sulla dimensione evolutiva e mobile delle identità e delle diversità, intesa come spazio di incontro possibile, come terreno di mediazione e di lavoro educativo. Se tale potenzialità all'incontro è fondamentalmente umana, essa non sta in una anziché nell'altra situazione multiculturale (per quanto le condizioni contestuali possano, in ragione anche delle individualità e delle situazioni storiche, favorirla o meno): è necessario non prescindere dalla contestuale diversità culturale, ma, per non rimanere intrappolati nel determinismo e nel fatalismo, è dalla evolutività delle diversità che è necessario partire, ed è su questo che pedagogicamente bisogna lavorare. Va chiarito, a tal proposito, che il requisito dell'interculturalità non è da intendersi in senso statico e in termini oggettivistici, ma sempre in senso processuale: tanto il progetto educativo, quanto il risultato che esso persegue sulla realtà multiculturale si articola come un processo di crescita e di continua ridefinizione. L'interculturalità è un percorso di conciliazione, di significazione e di arricchimento tra le diversità: più che uno stato, è necessario essere in grado di sviluppare la capacità di sostegno — nella mutevolezza delle condizioni contestuali — di tale processualità. E tale sostegno consiste soprattutto in un lavoro educativo.

Su ciò si dovrebbero fondare le ragioni per una formazione delle professionalità educative in campo interculturale, ossia sulla consapevolezza che l'*interculturalità deve essere letta come un potenziale del lavoro educativo*: non il contesto, ma il progetto sul contesto può essere interculturale e portare così a un'approssimazione — a un'evoluzione — della realtà alle dimensioni dell'incontro e dell'integrazione reciprocamente arricchente.

Il ribaltamento è netto: da condizione contestuale, l'interculturalità è letta quale «*pro-getto*» trasformativo a responsabilità pedagogica.²

5. Progetto interculturale e formazione delle professionalità educative

Affermare che l'interculturalità più che una qualità contestuale data è un processo di promozione a responsabilità educativa, significa nel concreto sottolineare la centralità del ruolo educativo nelle situazioni multiculturali. Appare evidente, allora, che il progetto interculturale nelle società moderne è legato allo sviluppo di un

² Tale ribaltamento va assunto nella totalità delle sue conseguenze, implicando cioè che l'evoluzione positiva o meno di conflittualità in campo multiculturale non dipenda tanto dalla tipologia e dal grado di diversità in gioco, quanto dalla qualità del progetto su quella stessa realtà. La diversità, si vuole insistere, non può essere imputata come causa dello scontro, se in definitiva è sempre ciò che dà senso all'incontro.

piano formativo rivolto alle professionalità educative (ossia a quelle maggiormente preposte a governarlo), ben sapendo che ciò implica anche saper porre l'orizzonte formativo al di là dei percorsi tradizionali di educazione formale in favore di una prospettiva di educazione continua e permanente, la sola in grado di accompagnare e dirigere le evoluzioni sociali in atto (Demetrio e Alberici, 2004).

Dalla legittimazione della rilevanza formativa è necessario rivolgersi ai fondamenti che la possono sostanziare. Questi stanno in una capacità di lettura/comprendimento e significazione/progettazione delle dinamiche multiculturali: è da ciò che può nascere un agire educativo capace di muoversi nella complessità, assumendola e orientandola. L'ipotesi fin qui elaborata può allora essere sviluppata nei seguenti termini volti a segnare le ragioni e le direzioni formative per le professionalità educative: l'interculturalità, come processo a responsabilità educativa, non sta di per sé nella diversità culturale, quanto nella nostra (in quanto educatori) capacità di *intenderla, progettarla e promuoverla*.

È su questi elementi, quindi, che diventa necessario lavorare in chiave formativa per la realizzazione del progetto pedagogico interculturale, ossia sulla capacità, da parte dell'educatore di:

- *intendere* le dinamiche multiculturali, sia nelle loro problematicità, sia nelle loro potenzialità positive, sapendovi leggere innanzitutto le relazionalità interpersonali e l'evolutivezza delle condizioni. Ciò implica la capacità di lettura di tutte le chiavi teoriche sottese alle dinamiche multiculturali, quali, ad esempio, l'intrinseca educabilità della persona (al di là delle appartenenze culturali), l'evoluzione storica e sociale del fenomeno multiculturale, il concetto di cultura e di diversità culturale, i fini ai quali il progetto interculturale deve tendere;
- *progettare* il percorso di accompagnamento e sostegno all'incontro, in ragione dei fini propri della pedagogia interculturale, della complessità della situazione, delle condizioni negative e delle potenzialità positive, delle soggettività in gioco e degli spazi di mediazione possibile. La logica progettuale è specificatamente pedagogica (Dalle Fratte, 1986): è in essa che la programmazione dell'agire educativo si giustifica, fondandosi su una necessaria base assiologica (nel senso di sistema assiomatico),³ e si articola nella congruente considerazione delle condizioni pedagogiche e di esercizio.⁴ La progettazione, oltre che a una logica, rimanda a una metodologia nella quale l'intenzionalità educativa si traduce in una sistematicità di controllo/governo sul procedere dell'agire educativo e sulla valutazione dei risultati progressivamente raggiunti;

³ Come evidenzia Dalle Fratte, è bene sottolineare che «il carattere assiomatico [...] non va confuso con un carattere di dogmaticità che è del tutto estraneo al concetto moderno di sistema assiomatico» (Dalle Fratte, 1986, p. 23).

⁴ Come sempre avviene in ambito educativo, l'indeterminatezza dell'esito finale non può essere adottata quale alibi per una progettazione debole. Al contrario, proprio l'incertezza sul risultato del progetto educativo impone un'accuratezza e un impegno ancora più stringenti, poiché nella complessità dei fattori in campo favorevoli o inibenti il successo del processo evolutivo, il progetto educativo deve risultare appropriato al punto da diventare prevalente rispetto alle condizioni di segno contrario.

– *promuovere* la progettualità pedagogica nel concreto della pratica quotidiana, traducendo il modello epistemologico e l'apparato metodologico proprio del progetto in una capacità d'azione e di relazione, finalizzata a una massimale realizzazione delle potenzialità interculturali che dall'incontro tra ogni diversità possono nascere.

Tali tre direttrici sono quelle sulle quali deve essere tessuta una solida trama formativa sulle professionalità educative, data la doppia crucialità oggi in gioco: quella delle sfide all'incontro e all'integrazione poste dai mutamenti contemporanei, e quella della centralità del ruolo educativo per la risposta efficace a tali sfide.

Bibliografia

- Bauman Z. (2008), *Vita liquida*, Bari, Laterza.
- Beck U. (2000), *La società del rischio*, Roma, Carocci.
- Bonetti S. e Fiorucci M. (a cura di) (2006), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini.
- Caritas/Migrantes (2007), *Immigrazione. Dossier statistico 2007. XVII Rapporto*, Roma, Arti Grafiche.
- Cominelli G. (2004), *Costruire la cittadinanza. Idee per una buona integrazione*, Milano, Franco Angeli.
- Dalle Fratte G. (1986), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma, Armando.
- Demetrio D. e Alberici A. (2004), *Istituzioni di educazione degli adulti, Vol. 2: saperi competenze e apprendimento permanente*, Milano, Guerini Scientifica.
- Desinan C. (1997), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Elamé E. e David J. (2006), *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile. Proposte di formazione per insegnanti*, Bologna, EML.
- Giddens A. (2000), *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, il Mulino.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Macchietti S.S. e Ianni G. (a cura di) (1996), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, Firenze, Irssae Toscana.
- Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'intercultura*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Bari, Laterza.
- Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Erickson.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci.
- Sassen S. (1998), *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza europea*, Milano, Feltrinelli.
- Secco L. (1992), *L'interculturalità e il problema pedagogico oggi*, in S.S. Macchietti (a cura di), *Verso una educazione interculturale*, Firenze, Irssae Toscana.
- Susi F. (2000), *Come si è stretto il mondo*, Roma, Armando.
- Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Wallnöfer G. (2000), *Pedagogia interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.