NUMERO ONLINE
www.erickson.it/studiumeducationis

STUDIUM EDUCATIONIS

Rivista per le professioni educative

2
maggio 2009
RIVISTA QUADRIMESTRALE

Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Indice

STUDIUM EDUCATIONIS Vol. 2, n. 2, maggio 2009

Studi e ricerche

RENATO DI NUBILA
Educazione e formazione, fattori determinanti per lo sviluppo delle persone e delle organizzazioni 5

EMMA GASPERI
L'attualità del progetto educativo agazziano 21

COSIMO LANEVE
Verso una Scuola aperta all'ascolto e all'avventura conoscitiva 31

L'educativo nelle professioni

FRANCO FRABBONI
Una scuola possibile 51

LUCIANO GALLIANI
Formazione degli insegnanti: stop and go! 63

ORIETTA ZANATO ORLANDINI E LUCIA DALLA VECCHIA
Condividere domande per valutare la qualità nei servizi di educazione ambientale 71

Leggere l'esperienza

ELETTRA MAGGIOLO
Esperienze educative in Italia e in Burundi. Una lettura pedagogica 95

MARGHERITA CESTARO
Intercultura, diritti umani, educazione nel «villaggio globale» 105

ANGELO ERRANI
La testa fra le nuvole 121

Lessico pedagogico

ELETTRA MAGGIOLO
Life Skills 127

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Recensioni

a cura di Valeria Friso e Martina Torresan 135

Rubriche

MIRCA BENETTON
Osservatorio permanente sulla deontologia nelle professioni educative 139

PATRIZIA ZAMPERLIN
Museo dell'Educazione 142

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Intercultura, diritti umani, educazione nel «villaggio globale»

di Margherita Cestaro

Dottoranda in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Padova

«Sappi che ogni faccia è un miracolo. […]
Ogni faccia è simbolo della vita, e ogni vita merita rispetto. […]
Ciascuno ha diritto alla sua dignità. Con il rispetto di ciascuno si rende omaggio alla vita in tutto ciò che ha di bello, di meraviglioso, di diverso, di inatteso. Si dà testimonianza del rispetto per se stessi trattando gli altri con dignità»

(Jelloun, 1998, pp. 61-62)

Premessa

Mi sono ritrovata di recente a rileggere uno scritto di P. Ricoeur apparso, nel 1983, per il cinquantesimo anniversario della Rivista «Esprit», dal titolo «Muore il personalismo, ritorna la persona». È stata questa una frase che si è incisa in modo indelebile nella mia mente per la chiave interpretativa con la quale essa induce, a mio avviso, a cogliere e comprendere il tempo presente.

Provando così a distanziarmi dalla «mia» contemporaneità e cercando, nel contempo, di osservare come dall'esterno la «storia» locale e globale raccontata ogni giorno dai media, tre sono le tendenze che mi sembrano caratterizzare il vivere sociale *glocale*. Da un lato, il desiderio e la «moda» del «meticciare», del mescolare, con il rischio però a volte — spesso — di non conoscere i reali significati racchiusi in pratiche, comportamenti, simbolismi afferenti a mondi culturali diversi e, dall'altro, il rifiuto e lo scontro anche violento con ciò che non è — o non appartiene a — «noi».

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Nel mezzo, tra queste due vie, l'esigenza, visibile in particolare nelle diverse forme del volontariato sociale, di individuare una «strada» alternativa da poter percorrere insieme, «noi» e «loro».

È in questa direzione che si colloca il presente contributo il quale, cercando di intrecciare un dialogo tra la documentazione giuridico-normativa e la scienza pedagogica, intende indagare le «vie» attraverso le quali possa attualizzarsi e garantirsi, oggi, un effettivo «ritorno alla persona».

Centrandosi sui princìpi umani ed etici espressi dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e, successivamente, entrati a far parte, a livello internazionale, della documentazione relativa ai diritti umani, il testo cercherà quindi di mettere a fuoco il rapporto che lega i diritti umani all'intercultura, da un lato, e, dall'altro, il ruolo che l'educazione gioca nel rendere possibile tale rapporto.

In particolare, assumendo come proprio punto prospettico quello di un discorso pedagogico interculturale, che trova i propri ancoraggi fondativi proprio in una «pedagogia della persona» (Flores d'Arcais, 1994), il testo cercherà di evidenziare il ruolo e la responsabilità dell'agire educativo nel promuovere la formazione di un'etica della cittadinanza e della coesione umana, all'interno di contesti sociali caratterizzati e abitati da molteplici «differenze».

1. Dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani l'avvio di una «cultura dei diritti della persona»

Il 10 dicembre 1948 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, riunitasi a Parigi, adotta la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.[1]

Un testo, questo, che, seppur non avente forza di legge, rappresenta una «raccomandazione» che si potrebbe definire certamente esemplare in quanto racchiude i *princìpi umani* che, all'indomani della tragedia della seconda guerra mondiale, i Paesi membri delle Nazioni Unite ritengono necessario e prioritario affermare come fondamenta sulle quali, soltanto, è possibile costruire un futuro di pace e di collaborazione tra i popoli. Al fine di sottolineare la rilevanza per la vita degli uomini, delle donne e delle comunità, dei valori in essa proclamati, i padri e le madri fondatori del Documento (tra i quali Jacques Maritain, René Cassin, Eleonor Roosevelt) presentano i diritti fondamentali in esso contenuti come delle «verità pratiche» (AA.VV., 2008, p. 1): come degli aspetti vitali dei quali la *persona umana*, in quanto tale, *ha bisogno per poter vivere bene insieme agli altri*.

[1] Precursore e, in un certo senso, riferimento costante della Dichiarazione Universale è la *Carta delle Nazioni Unite* del 1945 la quale, ribadendo il proprio impegno democratico («Noi popoli delle Nazioni Unite») e la propria «fede nei diritti fondamentali dell'uomo, nella dignità e nel valore della persona umana, nell'uguaglianza dei diritti degli uomini e delle donne» (Carta delle Nazioni Unite, Preambolo), segna, come afferma Papisca, l'inizio di «una nuova era della civiltà del diritto, fondata e pervasa di princìpi di etica universale» (Papisca, 2008, p. 1).

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Risulta utile allora cercare di rintracciare, a partire dal testo della Dichiarazione, quali siano tali «verità pratiche», sottolineando in particolare i princìpi-guida umanocentrici capaci di garantire una pacifica convivenza tra i popoli così come all'interno di ciascun popolo.

1.1 La dignità della persona umana: fondamento del principio di uguaglianza nella differenza

«Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza».

Sono racchiusi, in questo primo articolo della Dichiarazione, i princìpi-chiave a partire dai quali è possibile iniziare a fondare *un'etica umanocentrica* in cui i valori della dignità e della libertà di ogni essere umano rappresentano i princìpi cardine sui quali si innestano i princìpi, ad essi correlati, di uguaglianza tra tutti i membri della famiglia umana, da un lato, di solidarietà e di collaborazione reciproca, dall'altro.

Si ribadisce infatti che i diritti umani non sono delle realtà estrinseche all'essere umano, che un'autorità esterna stabilisce di attribuirgli, quanto piuttosto delle «verità ontologiche» che appartengono costitutivamente a ogni essere umano e che, come tali, ne qualificano la dignità in quanto persona. In tal senso, dunque, il carattere intrinseco dei diritti umani è dato dal fatto che essi rappresentano un riconoscimento giuridico di *bisogni* propri di ogni essere umano. Bisogni che, ritenuti indispensabili per il ben-essere della persona, a livello intrapersonale, interpersonale e sociale, vengono riconosciuti essere dei *diritti soggettivi della persona umana* e, quindi, *uguali* e *inalienabili*, oltre che *imprescrittibili* e tra loro *interdipendenti*.

Lungo il sentiero tracciato dai diritti umani si giunge così a conferire uno *statuto giuridico alla persona umana*, riconoscendo e affermando l'esistenza di un'uguaglianza sostanziale tra tutti gli esseri umani, nonostante la legittimità delle loro differenze.

A partire da tale uguaglianza sostanziale, da tale reciprocità ontologica tra l'«io» e il «tu», il «noi» e il «loro» — direbbe Buber —, si giunge inoltre, sul piano giuridico, a riconoscere a ciascun essere umano il *dovere* di costruire relazioni solidali e di collaborazione reciproca.

È pertanto in questa prospettiva che il rispetto, la tutela e la garanzia della dignità della persona umana sono riconosciuti essere nella Dichiarazione «il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo» (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Preambolo).

Come dire, che è la persona umana il «valore» e il «bene» capace di guidare, a ogni livello della vita pubblica e privata, scelte e azioni volte ad assicurare un *vivere sociale eticamente orientato*, intendendo qui riprendere la definizione di *ethos* proposta da P. Ricoeur, quale: «auspicio di una vita compiuta — con e per gli altri — all'interno di istituzioni giuste» (Ricoeur, 1997, p. 39).

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

1.2 La cittadinanza della persona: principio e meta per una convivenza democratica

Ciò che appare rilevante, soprattutto per quanto attiene alle relazione tra i Paesi, così come alla mobilità dei singoli tra i Paesi, è il fatto che l'affermazione della persona umana come «valore» non sia rimasta storicamente circoscritta agli stati membri delle Nazioni Unite, ma che, al contrario, sia stata progressivamente assunta e incardinata, quasi con un effetto a cascata, all'interno dell'ordinamento giuridico internazionale a livello globale. Dal '48 ad oggi, cioè, è andato progressivamente verificandosi quello che il linguaggio giuridico definisce *processo di positivizzazione dei diritti umani*. Sebbene *geograficamente distribuito*,[2] al punto da configurare quasi una *globalizzazione dei diritti umani*, esso non è tuttavia scevro di rallentamenti o di ostacoli (pensiamo ad esempio al caso Cina). Si tratta di «resistenze» che, in ogni caso, non mettono in discussione l'esistenza del valore — quello della persona umana — quanto piuttosto ne rivelano il «semplice» atto di rifiuto esercitato da parte di un popolo. Rifiuto che, di per sé, è circostanziato e determinato da fattori impliciti, di tipo culturale, sociale, politico ed economico. Ogni cultura, però, come ci insegna il paradigma costruttivista, in quanto risultante di un atto intenzionale di attribuzione di senso alla realtà, rappresenta sempre un prodotto umano «situato» e mai assoluto, risultato di un preciso processo di costruzione sociale all'interno di un determinato territorio.

In tal senso, la riflessione e il cammino giuridico percorso dai diritti umani, negli ultimi sessant'anni, costituisce un «sapere assio-pratico» (Papisca, 1998, p. 14), capace, qualora assunto, di orientare l'azione comune, indicando nel contempo i valori da tutelare e quelli verso i quali tendere. È, pertanto, un «sapere trans-culturale» (Papisca, 1998, p. 18) in quanto, attraversando e contaminando di sé ogni cultura, si rivela adatto a ricondurre alla convergenza, all'incontro e al dialogo gli «sguardi» diversi con i quali persone e popoli guardano al mondo, a se stessi e agli altri.

Da un punto di vista antropologico, i diritti umani si offrono quindi come *paradigma etico* che, fondandosi su di una visione *personalistica della cultura*, permette di anteporre i diritti della persona ai diritti del suo popolo, dimostrandosi

[2] A partire dall'«elenco» dei diritti umani, contenuto nella Dichiarazione Universale del '48, il lavoro delle Nazioni Unite si è concentrato sulla definizione di un quadro giuridico internazionale atto a tradurre, in modo vincolante per gli Stati, i princìpi enunciati dalla Dichiarazione. In tale direzione, vengono quindi adottati nel 1966 due diversi *Patti Internazionali* (rispettivamente il *Patto sui diritti economici, sociali e culturali* e il *Patto sui diritti civili e politici*), che rappresentano l'asse portante del *Codice universale dei diritti umani*, a sua volta successivamente completato da altre Convenzioni (tra le quali ricordiamo la *Convenzione internazionale su diritti dell'infanzia* del 1989 ed entrata in vigore nel 1990). Attualmente, secondo dati Unesco datati al 31 maggio 2008, sono 130 i documenti che, fra trattati e convenzioni, sono stati formulati per la tutela dei diritti umani sia nell'ambito del Sistema europeo (Unione Europea, Consiglio d'Europa, Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione) sia in specifici Sistemi Regionali (Unione Africana. Organizzazione degli Stati Americani). In proposito si veda AA.VV., 2008.

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

così in grado di sciogliere nodi concettuali apparentemente dicotomici e oppositivi, connessi alle categorie dell'uguaglianza e della differenza, dell'universale e del particolare. Guardare cioè alle differenze, mediante il paradigma dei diritti umani, implica sia dare legittimità e rispetto a ciò che è altro da sé sia, nel contempo, riconoscere, come metro di valutazione e di giudizio delle diverse pratiche culturali, proprio la tutela e la protezione dei diritti della persona umana. Assumere allora i diritti umani quale parametro condiviso di valutazione delle culture implica riconoscerli come «meta-regole capaci di coordinare positivamente […] il meticciarsi della cultura, delle menti, dei soggetti, che per "sopportare" questa trasformazione hanno bisogno di ancorarsi (e collettivamente) a valori comuni» (Cambi, 2004, p. 99). Scegliere quale «bussola assiologica» (Papisca, 1998, p.12) la dignità della persona umana e i diritti a lei connaturati è, inoltre, un'opzione dal «potere rivoluzionario» con forti implicanze sul piano politico, economico, sociale e culturale a livello glocale. Essa, infatti, se da un lato conduce a determinare una «neo-appartenenza etica» (Cambi, 2004, p. 95) di ciascuno e di tutti alla comune famiglia umana, dall'altro, impone l'impegno e il compito di saper dare, a ogni livello del vivere sociale, piena cittadinanza a quella persona umana che si incarna nei molteplici volti che l'«io» ed il «tu» assumono nel «qui e ora» di ogni luogo e in ogni tempo.

Anteporre la tutela dei diritti della persona alle categorie classiche del territorio, dello stato, della nazione, richiede allora di accettare di rivedere i criteri stessi di cittadinanza, da un lato, e, dall'altro, di posporre il concetto di cittadinanza anagrafica al *prius* dei diritti propri della persona indipendentemente da dove essa sia nata, dimori, studi o lavori.[3]

Muoversi in tale direzione, oltre a convenire che «lo spazio costituzionale dello statuto giuridico della persona umana è lo spazio della terra» (Papisca, 1998, p. 16), comporta quindi il riconoscere i diritti umani come fondamenta sulle quali, soltanto, è possibile edificare contesti, azioni, pratiche di reale *cittadinanza umana* o, come direbbe Morin, di reale «cittadinanza terrestre in una comunità planetaria» (Morin, 2001, p. 122). Tale «movimento», a un tempo culturale, politico ed etico, rappresenta una sfida e un compito quanto mai attuale e urgente oggi per l'educazione e la riflessione pedagogica.

2. Educazione: diritto, dovere, strumento di promozione umana

Ribadita l'urgenza per la pedagogia, in quanto scienza-pratica, di contribuire, insieme alle altre scienze umane, alla formazione di un'etica per la cittadinanza

[3] «Attingendo al sapere dei diritti umani, definiamo cittadinanza come lo statuto della persona nella comunità politica, uno statuto che non discende dalla potestà anagrafica di uno Stato ma dal fatto che i diritti sono della «persona» prima che del «cittadino». Altrimenti detto, la persona è cittadino per ascrizione, in quanto essere umano dotato di un corredo di diritti fondamentali […]» (Papisca, 1998, p. 16).

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

della persona, può risultare legittimo altresì domandarci come l'ordinamento giuridico guardi all'educazione.

Riferendoci all'art. 26 della Dichiarazione Universale, in cui si afferma che «ogni individuo ha diritto all'istruzione […]», possiamo innanzitutto cominciare a rispondere sostenendo che l'educazione, sebbene intesa nei termini di istruzione, è riconosciuta essere in primis un *diritto soggettivo della persona*.

Di più. Affermando come finalità dell'educazione-istruzione quella di «essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali», si riconosce l'educazione come *strumento* utile al mantenimento della pace, in quanto atto a promuovere «la comprensione, la tolleranza, l'amicizia tra tutte le Nazioni» (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, art. 26, c.2).

Proprio in quanto diritto soggettivo della persona e strumento di crescita e promozione umana, l'istruzione-educazione è inoltre intesa, allo stesso tempo, come *dovere*, da parte di ogni individuo e/o organo della società, di assicurare la piena tutela e l'effettivo esercizio di suddetto diritto da parte di ciascuno (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948, Preambolo).

In tale direzione, dal '48 a oggi, il diritto-dovere di istruzione-educazione è andato progressivamente incardinandosi e raffinandosi nella documentazione normativa vigente in materia di educazione, formazione e diritto allo studio.[4]

In particolare, per quanto concerne l'Italia, è significativo notare come nel linguaggio giuridico, anche per effetto delle indicazioni provenienti dall'Unione Europea in materia di istruzione e formazione, l'istruzione scolastica, da prassi riconosciuta come obbligatoria (Costituzione, art. 34), venga ridefinita e ampliata nei termini espliciti di «diritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere» (Decreto legislativo n. 76/2005, art. 1, c. 2).

Richiamandosi, inoltre, all'art. 8 del *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (Decreto legislativo n. 286 del 1998),[5] la legge sopra citata sottolinea che l'accesso a tale diritto-dovere è da esercitarsi senza alcuna eccezione, ribadendo che la «fruizione dell'offerta di istruzione e di formazione […] costituisce per tutti ivi compresi […] i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato, oltre che un diritto soggettivo, un dovere sociale […]» (Decreto legislativo n. 76/2005, art. 1, c. 6).

In sintesi, possiamo affermare che l'educazione, in quanto bisogno fondamentale della persona, è riconosciuta dall'ordinamento nazionale e internazionale, quale diritto soggettivo, la cui tutela e garanzia rappresenta, soprattutto all'interno

[4] Sul piano internazionale, possiamo ricordare in proposito, tra gli altri, la *Convenzione sui diritti dell'infanzia* (in vigore dal 1991), la *Carta fondamentale dei diritti dell'Unione Europea* (Nizza, 2000, art. 14), la *Carta dei Diritti umani nelle città* (Saint Denis, 2000, art. 13), la *Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli* (in vigore dal 1986, art. 17).

[5] Si precisa che le disposizioni contenute in tale documento normativo, sebbene anteriori all'attuale legge quadro in materia di immigrazione, mantengono tuttavia il loro carattere prescrittivo in quanto di fatto assunte e confermate dalla stessa Legge 189 del 2002 (Bossi-Fini).

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

degli attuali contesti sociali plurali e multiculturali, il dovere imprescindibile di assicurare a ciascuno il pieno esercizio della propria cittadinanza umana.

2.1 Diritti umani e competenze interculturali

La riflessione sin qui condotta ci ha permesso di evidenziare il ruolo dell'educazione per la formazione di una cultura dei diritti umani, esplorando nel contempo quale «identità» e quale funzione l'ordinamento giuridico riconosca all'educazione stessa.

Possiamo dunque, giunti a questo punto, compiere un passo successivo e domandarci quale relazione leghi i diritti umani all'intercultura e, soprattutto, come tale relazione sia intesa dalla più recente documentazione europea.

Avendo come riferimento costante il «sapere dei diritti umani», da un lato, e registrando, dall'altro, le continue resistenze e problematiche connesse alla compresenza sul medesimo territorio di identità culturali plurime, l'Unione Europea ha ritenuto opportuno nel 2008 ribadire, quale principio-guida per una reale convivenza democratica all'interno della propria comunità, il principio dell'uguaglianza della persona unitamente al pieno rispetto della diversità culturale che caratterizza l'intera famiglia umana. Tale è l'«assunto», infatti, su cui si fonda il *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale*, avente come sottotitolo «Vivere insieme uguali in dignità», nel quale si afferma che il «collante» che consente a persone diverse di vivere insieme è il «corpus dei diritti umani» poiché permette di riconoscere a un tempo «la nostra comune umanità e l'unicità di tutti» (Consiglio d'Europa, 2008, p. 7).

Di più. Nel Documento citato si giunge, in un certo qual modo, a elevare la dignità della persona a cifra dell'identità stessa di ciascun essere umano, affermando che «se c'è una comune identità […], da realizzare, questa è *nell'ethos del rispetto dell'uguale dignità* di ciascuno e *dell'ospitalità* [il corsivo è mio] verso il mondo intero. Intrinseco a tale ethos è il dialogo e l'interazione con gli altri» (Consiglio d'Europa, 2008, p. 7).

In tale prospettiva, umana ed etica, delineata ufficialmente in sede europea, non si può non ritrovare dunque il richiamo a quell'orizzonte assiologico che, tracciato da vari pensatori tra i quali M. Buber ed E. Lévinas, è andato incardinandosi in quel corpus della riflessione pedagogica contemporanea che viene definendosi come «pedagogia della persona». Disegno pedagogico composito, quest'ultimo, che, sebbene da ancoraggi epistemologici differenti, giunge comunque a riconoscere il valore della persona umana non solo come punto di convergenza e «oggetto» autentico della scienza pedagogica ma, anche e soprattutto, come il «fine» stesso dell'educazione e della formazione.[6]

Il Libro Bianco sembra infatti richiamarsi esplicitamente a tale orizzonte relazionale, quale dimensione «ontologica» dell'identità delle persone e delle comunità, quando riconosce proprio nel *dialogo interculturale* lo «strumento di

[6] Si vedano, in merito, Flores d'Arcais (a cura di), 1994 e Contini e Genovese, 1997.

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

mediazione e di riconciliazione» sul quale far leva per «promuovere il rispetto dei diritti umani, la convivenza democratica, la legalità», oltre che per «incoraggiare l'integrazione e la coesione sociale» (Consiglio d'Europa, 2008, p. 9).

Inteso nei termini generali di una positiva e costruttiva interazione con e tra le differenze, il dialogo interculturale è qui considerato, inoltre, non come un'acquisizione innata quanto piuttosto come *un'attitudine-a* che richiede, per potersi attuare, lo sviluppo di precisi atteggiamenti e comportamenti, ad un tempo cognitivi e relazionali-comunicativi (come ad esempio l'apertura mentale, la disponibilità ad esprimere le proprie opinioni e ad ascoltare quelle degli altri, a risolvere conflitti).

Nell'affermare cioè che le competenze necessarie al dialogo interculturale non sono acquisite automaticamente ma che necessitano di essere *insegnate, praticate* e *sostenute lungo tutto l'arco della vita* (Consiglio d'Europa, 2008, p. 16), si riconosce proprio all'educazione, in generale, e alle istituzioni scolastiche in particolare, il compito e la responsabilità di promuovere lo sviluppo di tali *competenze interculturali* (Consiglio d'Europa, 2008, p. 17).

Le indicazioni espresse dal Libro Bianco vengono così ad incrociarsi con le disposizioni generali elaborate dall'Unione Europea, a partire dal 2000, in materia di istruzione e formazione, e volte al conseguimento, entro il 2010, dell'obiettivo strategico di diventare, attraverso una formazione di qualità, «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile […] e una maggiore coesione sociale» (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000, p. 2).

Senza voler ripercorre la documentazione europea fino ad oggi prodotta nell'ambito della Strategia di Lisbona, risulta tuttavia interessante rilevare, ai fini della nostra riflessione, come quelle competenze interculturali espresse dal Libro Bianco trovino una loro precisa collocazione e articolazione proprio nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Tale Raccomandazione infatti, richiamandosi al Programma di lavoro «Istruzione e Formazione 2010», delinea un *pacchetto di otto competenze chiave* che, definito «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini […] di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006, p. 13), un'istruzione ed una formazione di qualità è chiamata a promuovere in un'ottica di apprendimento permanente.

Nello specifico, si precisa che, all'interno di tale «kit» di competenze di base, sono comprese anche le «competenze sociali e civiche». Di queste ultime si dice che esse «includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario.» (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006, p. 16). La *competenza interculturale* dunque, qui intesa come componente costitutiva della competenza

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

sociale, viene delineandosi essa stessa, come *competenza sociale*, per così dire, *situata*, resa urgente e «vitale» per il ben-essere personale e collettivo all'interno di contesti umani in cui l'interazione tra differenti rappresenta una delle maggiori sfide per la convivenza democratica.

3. Educazione interculturale come educazione ai diritti umani tra le «differenze»

Sorge a questo punto spontanea una domanda: *come* è possibile promuovere la formazione di competenze interculturali per una *cultura dei diritti umani* e una *convivenza democratica* con e tra le differenze?

Dal punto di vista pedagogico si potrebbe didascalicamente affermare che la risposta a quel «come» risieda nell'educare ciascuno alla consapevolezza del proprio essere persona che, in quanto soggetto di relazione, ha bisogno della relazione con l'alterità — e dunque con l'altra persona — per poter *essere*, *imparare*, *crescere* lungo tutto l'arco della vita nel pieno rispetto dei reciproci diritti e doveri costitutivi.

Ma cerchiamo di approfondire quanto appena espresso procedendo con ordine.

Nel Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo del 1996, J. Delors affermava che, tra i «4 pilastri» dell'educazione, «imparare a vivere insieme» era quello che la Commissione poneva in maggior risalto, poiché riconosceva che «questo tipo di apprendimento costituisce oggi probabilmente uno dei maggiori problemi dell'educazione» (Delors, 1997, p. 85).

Nel motivare l'urgenza di tale tipo di apprendimento, il Rapporto precisava che «l'educazione dovrebbe prendere due vie complementari: a un primo livello, la scoperta graduale degli altri; a un secondo, l'esperienza di obiettivi comuni per tutta la vita […]» (Delors, 1997, p. 86).

Nel ribadire, infatti, che «compito dell'educazione è insegnare, nello stesso tempo, la diversità della razza umana e una consapevolezza delle somiglianze e dell'interdipendenza fra tutti gli esseri umani» (Delors, 1997, p. 86), si sottolineava, poco dopo, che è proprio il poter *partecipare* alla realizzazione di obiettivi comuni che consente di delineare una *nuova e comune identità*, capace di far scoprire e valorizzare «ciò che si ha in comune, piuttosto che le differenze» (Delors, 1997, p. 87).

Se, dunque, «imparare a vivere insieme» rappresenta il compito e la finalità dell'agire educativo, sul piano didattico, non basta favorire soltanto l'acquisizione di un «sapere» dei diritti umani, ma occorre, anche e soprattutto, consentire a ogni soggetto in apprendimento (indipendentemente dalla sua età) di sviluppare un saper-fare e un saper-essere coerente con tale «sapere». Occorre cioè, in primis, offrire a ciascuno l'opportunità di scoprire e di riconoscere se stesso — come l'altro/gli altri — quale soggetto di diritti e di doveri inalienabili, consentendogli

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

nel contempo di *fare esperienza* delle ricadute che tali diritti e doveri hanno sia sul piano pragmatico delle proprie interazioni quotidiane che su quello, più generale, del proprio agire sociale.

Lavorare in tale direzione implica allora per ogni «operatore educativo» (Bertolini, 1990) l'impegno e la responsabilità di saper costruire contesti relazionali nei quali l'incontro con la differenza (espressa in una persona, in una pratica culturale, in un punto di vista…) non rappresenti un semplice «accadere» ma diventi, piuttosto, una reale esperienza di apprendimento, di arricchimento e di crescita reciproci.

In tal senso, «assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2006, p. 4) — come di ogni istituzione educativa — implica la consapevolezza di riconoscere che la classe, così come ogni altro luogo educativo, «non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola svolge per tutti gli alunni, e in particolare quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2006, p. 15).

Agire, quindi, in prospettiva interculturale all'interno delle diverse agenzie educative — e della scuola in primis — richiede a ciascun educatore di saper trasformare la classe — e ogni «luogo» educativo — in una sorta di *laboratorio costante di mediazione interculturale*.

Da intendersi quest'ultimo come contesto privilegiato in cui promuovere, attraverso l'incontro, lo scontro e il confronto con la differenza, lo sviluppo di precise capacità cognitive e sociali, quali in particolare: un pensiero critico, in grado di de-costruire per ri-costruire e co-costruire, la capacità di de-centramento cognitivo ed emotivo, la capacità di collaborare con gli altri verso obiettivi e progetti condivisi, la capacità di superare le reciproche divergenze attraverso pratiche di negoziazione.

Sono capacità, queste, che, riordinate lungo gli assi del «sapere», del «saper-fare», del «saper-essere» e del «saper-partecipare» (Delors, 1997), costituiscono l'insieme delle «competenze sociali e civiche» che è possibile ritrovare incluse nel pacchetto delle «otto competenze chiave», riconosciute dall'Europa come requisiti di base per la convivenza democratica in contesti complessi e multiculturali.

In prospettiva interculturale, dunque, la pluralità delle differenze caratterizzante i diversi «luoghi» educativi costituisce un'opportunità privilegiata per promuovere, a partire dal riconoscimento delle reciproche uguaglianze, *un'educazione all'etica umana*, quale educazione, che, fondandosi sui princìpi della *giustizia sociale*, della *solidarietà*, della *pace*, passa attraverso un'educazione all'ascolto di sé e degli altri, all'assertività, alla partecipazione, alla responsabilità e alla co-responsabilità.

Tra le molteplici «strade» che a tal fine è possibile percorrere, quelle che ci appaiono assumere il carattere dell'urgenza, sono quelle che, sebbene in forma sintetica, riteniamo comunque opportuno indicare qui di seguito.

Scegliere di valorizzare e di investire sulla formazione di quanti lavorano nei diversi ambiti educativi, affinché possano divenire dei *professionisti compe-*

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

tenti sul piano interculturale, capaci cioè di essere e di agire in qualità di efficaci *mediatori interculturali*.[7]

Avere come fine educativo la formazione di *identità dialogiche e porose*, che trovano, solo nella relazione con l'alterità, l'opportunità di costruirsi e di ri-costruirsi continuamente, attraverso processi di reciproca contaminazione. Facendo proprio un approccio narrativo al processo di costruzione dell'identità personale e culturale, la prospettiva interculturale evidenzia così la necessità di promuovere un'educazione *all'identità come cifra della propria differenza* e, nel contempo, come *crogiuolo sincretico delle plurime differenze* che costituiscono ogni persona.

Orientare l'azione educativa e formativa verso la promozione e l'attivazione di processi di *coesione sociale* piuttosto che di inclusione. Se, infatti, l'intento pedagogico interculturale è quello di combattere ogni forma di esclusione socio-culturale, da un lato, e, dall'altro, di promuovere la partecipazione attiva di ciascuno e di tutti alla realizzazione di progetti condivisi, la parola che ci sembra più indicata per esprimere tale obiettivo, che si esprime a sua volta in un processo interattivo di co-costruzione, di scambio e di negoziazione reciproca, è proprio «coesione».[8] Dal latino *co-haerere* (essere unito a, formare un tutto connesso, stare insieme), tale termine sembra dunque denotare, in modo più coerente ed efficace, il compito e la meta, sempre in divenire, di *un'integrazione interculturale* «a due vie» (Demetrio e Favaro, 1992, p. 29), quale dinamica di movimento, di cambiamento e di contaminazione reciproca dall'«io» al «tu», dal «noi» al «voi» e viceversa.

Favorire, tra i diversi attori presenti sul territorio, la realizzazione di «progetti territoriali integrati» (Decreto Legislativo n. 286, 1998, art. 36), quale insieme sinergico e sistemico di azioni partecipate, volto alla promozione di concreti processi di integrazione interculturale e di coesione sociale.[9]

4. Considerazioni finali per concludere e non solo...

Il percorso che abbiamo svolto, a partire dai princìpi umanocentrici ed etici contenuti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, ha cercato di mettere

---

[7] In merito si vedano in particolare: Demetrio e Favaro (1997); Tarozzi (1998); (2004); Favaro (2001). Tale tematica è inoltre stata da me sviluppata in Cestaro, 2008. La necessità di garantire a tutti gli insegnanti una formazione iniziale e in itinere sull'educazione interculturale per la gestione della diversità è altresì ribadita da Consiglio d'Europa, 2008, p. 18.

[8] Si ritiene importante ricordare alcune considerazioni espresse al riguardo in ambito europeo e nazionale: «La coesione di ogni società umana trova espressione in attività e obiettivi comuni, ma anche in valori comuni, che rappresentano i vari aspetti del desiderio di vivere insieme.» (Delors, 1997, p. 45); «Sotto questo aspetto [il rispetto per il pluralismo], è importante stabilire una forma di educazione interculturale che contribuirà in modo autentico alla coesione sociale e alla pace» (Delors, 1997, p. 48); «La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 9).

[9] Un esempio di progettualità educativo-interculturale-integrata è descritto in Cestaro, 2008.

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

in luce il ruolo nevralgico riconosciuto all'educazione quale «strumento» cardine per promuovere una *cultura della cittadinanza della persona umana*.

Abbiamo altresì cercato di evidenziare come, negli attuali contesti sociali plurali e glocali, favorire lo sviluppo di un'etica umana implichi per l'educazione di assumere un «volto» interculturale, promuovendo in ogni persona la formazione di competenze tali da renderla capace di pensare, di agire e di interagire con e tra le «differenze» che caratterizzano — e caratterizzeranno sempre più — la quotidianità del vivere collettivo nel «villaggio globale».

L'intenzionalità di fondo, che ha animato l'articolarsi della riflessione sin qui condotta, è stata quella di far emergere le «direttrici di senso» proprie di un orizzonte assiologico e teleologico che, riconosciuto e assunto ufficialmente anche dalla recente documentazione giuridica nazionale e europea, dovrebbe motivare, orientare e sostenere l'agire educativo e sociale nei contesti multiculturali.

Lungi dal voler apparire «affascinante» ma, nel contempo, troppo «idealistica» in quanto posta di frequente in discussione da episodi di cronaca — politica o sociale — in cui gli interessi particolari sembrano cozzare con quelli generali o in cui le differenze sembrano prevalere sulla possibilità di trovare somiglianze e punti comuni verso i quali convergere, la prospettiva interculturale, educativa ed etica, cui si è fatto riferimento, intende delinearsi piuttosto come un'«utopia necessaria» (Delors, 1996) e «possibile» (Buber, 1993). Un'*utopia necessaria e possibile* che, per quanto possa suonare paradossale, si àncora e, per così dire, trova la propria possibilità d'essere, soltanto nelle dimensioni dell'*impegno*, della *responsabilità*, della *lotta*, che ogni persona, soprattutto se professionista educativo-formativo, è chiamata ad assumersi come *compito soggettivo di promozione umana*.

Concordiamo, infine, con Morin quando, auspicando per il terzo millennio la possibilità per l'interno genere umano di riconoscersi in una comune «identità e cittadinanza terrestre», afferma che «l'educazione, che è nel contempo trasmissione del passato e apertura della mente per accogliere il nuovo, è al centro di questa missione» (Morin, 2001, p. 73).

Bibliografia

AA.VV. (2008), *Bollettino Archivio Pace e Diritti Umani n. 35 36*, «Pace e Diritti Umani», Supplemento al n. 1.

Bauman Z. (2004), *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza.

Bauman Z. (2005), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza.

Bertolini P. (1990), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.

Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo.

Cambi F. (2004), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.

Cestaro M. (2004), *Diritti umani ed intercultura: per un'educazione al dialogo nell'epoca della globalizzazione*, «Pace e diritti Umani», n.2, pp. 71-97.

Cestaro M. (2008), *La scuola luogo di mediazione interculturale «nel» e «con» il territorio*, in E. Gasperi, *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Padova, Cleup.

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Contini M. e Genovese A. (1997), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia.
Demetrio D. (a cura di) (1997), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturali in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.
Demetrio D. e Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
Demetrio D. e Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando.
De Stefani P. (a cura di) (2002), *Raccolta di strumenti internazionali sui diritti umani*, Quaderni, n. 3, Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università di Padova.
Favaro G. (2001), *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, Bologna, Emi.
Flores d'Arcais G. (a cura di) (1994), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Ega.
Gimenez C.R. (2008a), *Interculturalismo*, in G. Mantovani (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp. 149-169.
Gimenez C.R. (2008b), *Applicazioni dell'interculturalismo*. In Mantovani G. (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp. 171-189.
Gobbo Francesca (a cura di) (2008), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*, Roma, Carocci.
Maalouf A. (2002), *L'identità*, Milano, Bompiani (2a edizione).
Milan G. (1994), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
Milan G. (2002), *La Dimensione «tra», fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.
Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
Nanni A. e S. Curci (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, «Interculturarsi», n. 1, Bologna, Emi.
Nigris E. (a cura di) (1996), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
Papisca A. (1998), *Educare ai diritti umani: la sfida dell'uomo planetario*, in F. Lotti e G. Nicola (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, pp. 11-25.
Papisca A. (2008), *Dichiarazione universale dei Diritti Umani. Lievito umanocentrico della civiltà del diritto*, Materiali del Convegno sul 60° anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Padova.
Perotti A. (1994), *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, Emi.
Ricoeur P. (1997), *La persona*, Brescia, La Morcelliana, 2006.
Jelloun T.B. (1998), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Milano, Bompiani, 2003.
Tarozzi M. (1998), *La mediazione educativa. «Mediatori culturali» tra uguaglianza e differenza*, Bologna, Clueb.
Tarozzi M. (2004), *Mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi*, In G. Favaro e L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli, pp. 306-320.
Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Documentazione istituzionale/normativa

C.M. 1 marzo 2006, n. 24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

C.M. 22 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.*

Carta europea dei diritti umani nella città, Saint Denis, 18 maggio 2000.

Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale,«Vivere insieme in pari dignità»*, giugno 2008.

Decreto legislativo 13 novembre 2005, n. 76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.*

Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286, «*Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*».

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 10 dicembre 1948.

Disegno di Legge Sicurezza, n. 733, 5 febbraio 2009, *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica.*

D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione giuridica dello straniero.*

Legge 6 marzo 1998, n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norma sulla condizione giuridica dello straniero.*

Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006.

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Abstract

Il presente contributo, cercando di intrecciare un dialogo tra la scienza pedagogica e la documentazione internazionale relativa ai Diritti Umani e all'Educazione in contesti multiculturali, intende mettere a fuoco il rapporto che lega i diritti umani all'intercultura, da un lato, e, dall'altro, il ruolo che l'educazione gioca nel rendere possibile tale rapporto. Scopo della riflessione è infatti quello di evidenziare la responsabilità dell'educazione nel promuovere la formazione di un'etica della cittadinanza e della coesione umana in contesti caratterizzati da molteplici «differenze».

Parole chiave: dignità umana; educazione; competenze interculturali; cittadinanza umana

Abstract

The present text, interweaving a dialogue between the pedagogical science and international documentation about Human Rights and Education in multicultural contexts, intends to focus on the relation between Human Rights and intercultural relationships, on the one hand, and the role of education in making this relation possible, on the other hand. The text aim is to highlight the responsibility of education to promote training in ethics of human citizenship and cohesion in social contexts characterized by manifold «differences».

Keywords: human dignity; education; intercultural competences; human citizenship

© 2009 Edizioni Erickson

© Erickson - copia concessa all'autore.

Edizioni Erickson
Via Praga 5, settore E – 38121 Gardolo (TN)
Abbonamenti: 0461 950690
Ufficio ordini: Numero Verde 800-844052

09

La Qualità
dell'integrazione scolastica
Rimini, 13-14-15 novembre 2009
7° Convegno internazionale

www.erickson.it/qualitaintegrazionescolastica
Partecipa al sondaggio e vieni a trovarci su Facebook

© Erickson - copia concessa all'autore.