

L'accoglienza come crocevia culturale per l'identità: costruire lo spazio per l'incontro partendo dall'alterità come *specchio*

Welcoming as a cultural crossroad for identity: building the space for the encounter starting from the otherness as a *mirror*

ALESSIO ANNINO

Europe has become landfill for migrants from various continents, and in this regard, the central European government recognizes as a key issue the management of flows, looking at a macro level to support regular immigration and at a micro level, to discourage irregular migration, in order to promote respect for every single culture and difference, in the name of the absolute value of life and human dignity, regardless of ethnic or geographical origin.

KEYWORDS: INTERCULTURAL EDUCATION, AWARENESS, CITIZENSHIP EDUCATION, INTEGRATION, PLANNING

*«L'altro da me è il filo che ho perso
e che permette di ritrovarmi».*

(Frasescritta su un muro nel centro storico di Lecce a firma
"Davide")

*«Non sum uni angulo natus;
patria mea totus hic est mundus»*

(Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium*, III, 28)

Premessa: noi e l'alterità

In una prospettiva di analisi volutamente critica, nel presente saggio si cerca di evidenziare come, prendendo in considerazione la partizione cronologica relativa agli ultimi 35 anni, in Italia l'approccio all'alterità sia stato solo disegnato, ma non abbastanza compiutamente progettato e sostenuto, tantomeno costruito su fondamenta solide, anche in virtù del fatto che «[...] l'instabilità che ha contraddistinto la politica dai primi anni '90 ha influenzato anche l'impostazione delle politiche per l'istruzione»¹.

Segnatamente, esso è un disegno a tratti incerto, che tenta di intervenire in un contesto culturale particolarmente complesso, che vede la compresenza, da un lato, di elementi importanti, che già tre secoli e mezzo fa Hobbes definiva leggi di natura², quali la solidarietà, l'equità, la cooperazione ed il rispetto dei diritti umani, nella

prospettiva consolidatasi dalla fine del Secondo Conflitto mondiale in avanti, e, dall'altro, frammenti sparsi di atteggiamenti marcatamente pre-europei, provinciali, forse anche neocoloniali, residui di un passato di nostalgie duro da superare definitivamente. Recentemente, in Italia, il nazionalismo esasperato e ostentato è il simbolo, più che altrove, di incertezza nei confronti dello Stato e delle sue istituzioni, conseguenza per cui anche solo la manifestazione dell'interesse verso il multiculturalismo, non sufficientemente promosso da alcun Ministero preposto³, (ad eccezione di qualche timido tentativo dal 2011 a principio 2014) né da altri Ministeri delegati, viene percepita come concreta minaccia per l'identità, come testimoniato in maniera abbastanza evidente da opinioni, comportamenti e reazioni istintive verso l'alterità.

In una prospettiva critica che aneli alla comprensione del perdurare di diffidenze e frizioni sociali verso le differenze, è opportuno considerare come siano proprio le reazioni istintive, pregiudizievoli e spesso dozzinali, ad indicare che il percorso per un confronto sereno con l'alterità in Italia sarà ancora lungo, poiché non diretta conseguenza della maturazione culturale in seno alla società di un atteggiamento di confronto, bensì di opposizione, determinato da una *forma mentis* che affianca ma non soppianta i vecchi impliciti culturali preindustriali

e decisamente locali. In questa prospettiva la persona, con tutto il suo bagaglio culturale ed esperienziale, non riesce ad essere apprezzata e riconosciuta in una dimensione che si concretizzi oltre gli stereotipi e i pregiudizi. Anzi, da uno sguardo agli avvenimenti della quotidianità si rileva il contrario, dal momento che sembra prevalere decisamente un paradigma monoculturale ed etnocentrico, per cui nel tessuto sociale vi è un intimo convincimento radicato di superiorità etnica, culturale e financo religiosa che viene ostentata senza remore. Fabietti non molto tempo fa sosteneva lucidamente che «nel mondo attuale sembrano convivere due fenomeni dai risvolti drammatici, per certi aspetti opposti e, tuttavia, complementari. Il primo è la delocalizzazione di un numero sempre maggiore di esseri umani rispetto al loro territorio d'origine; il secondo è l'emergere di rappresentazioni legate al "territorio", al "radicamento", alla "cultura"»⁴.

Risulta chiaro come in un contesto sociale articolato e preda di tensioni latenti e manifeste quale quello contemporaneo, risulti difficile fornire risposte educative e formative certe, tempestive ed efficaci, tuttavia la scuola, pur tra numerose difficoltà, da tempo cerca di partecipare attivamente ai processi di integrazione degli alunni con origini migratorie, e un chiaro esempio di ciò è rappresentato, tra gli altri, dal documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità* del 2015⁵, all'interno del quale vengono elencate dieci Raccomandazioni ritenute imprescindibili per supportare i giovani ed i giovanissimi nella acquisizione delle competenze interculturali per il XXI secolo. In particolare, il documento ministeriale fissa con decisione la necessità di conoscere il mondo, diffondere le pratiche di solidarietà e di uguaglianza sostanziale permettendo l'integrazione effettiva degli alloctoni, senza pregiudizio alcuno, adattando programmi e valutazioni *ad hoc* e potenziando lo studio delle lingue, ribadendo sostanzialmente l'opportunità enorme conferita dal coinvolgimento diretto delle famiglie degli alunni con cittadinanza non italiana e incoraggiando, così, il proficuo e diretto scambio culturale. Il documento di fine 2015, inoltre, molto opportunamente fornisce indicazioni chiare circa la promozione dell'educazione interculturale, stabilendo al punto numero dieci che «I giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con

mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana»⁶.

Nella stretta contemporaneità, dunque, si consolida l'esigenza di una *forma mentis* transitiva e aperta all'alterità, ragion per cui si parla sempre più di educazione interculturale e di pedagogia interculturale in quanto esse, chiarisce Portera, «si riferiscono, rispettivamente, all'azione pratica e alla riflessione teorica circa interventi educativi che, alla luce delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, considerano e valorizzano tutti i cambiamenti e le diversità in contesti multi-etnici e multiculturali»⁷.

Nelle riflessioni pedagogiche circa il contesto sociale del nostro Paese, è abbastanza evidente che si debba parlare per lo più di realtà prettamente multiculturale e non interculturale, per la specifica ragione che il prefisso *inter-*, che presuppone scambio, correlazione e confronto tra le diverse culture, rimane ostaggio dei pregiudizi e delle paure ancestrali trasmesse spesso per inculturazione, di generazione in generazione. Lo scambio dialogico, il confronto aperto e serrato tra le culture e l'arricchimento reciproco sono indubbiamente ben altra cosa rispetto alla compresenza in una realtà territoriale di più culture, che cela nemmeno poi così compiutamente i germi della convivenza faticosa minata dalla diffidenza, della tolleranza e dei tentativi di assimilazione faticosamente diluiti dalla retorica. Infatti, in merito alla questione dell'educazione all'alterità Giusti molto opportunamente asserisce che «[...] per garantire situazioni di buona convivenza, nei contesti multiculturali è necessario assumere una prospettiva interculturale. In particolare, c'è bisogno di progetti di educazione interculturale che promuovano relazioni vere e positive fra individui con diversi background linguistici, religiosi, culturali»⁸.

La questione aperta dell'accoglienza

Si cerca di riflettere da tempo sul fatto che le migrazioni, considerandole sia dalla prospettiva pedagogica di opportunità di educazione e formazione del soggetto-persona, sia da quella dell'emancipazione da condizioni quotidiane castranti o non soddisfacenti, nella loro natura primigenia e incontaminata siano pienamente dei progetti di vita⁹. Se, come si sostiene, l'educazione interculturale è, anche e soprattutto, educazione all'alterità e al dialogo aperto e serrato, ne consegue che, oggi, la scuola abbia il dovere di trattare ampiamente il problema delle differenze e di aiutare ad interpretare i movimenti migratori nella loro interezza, educando i discenti a valutarli come fenomeni assolutamente complementari per la vita umana in comunità, alla stregua di un corollario necessario per la tanto agognata maturazione umana, sociale e professionale. Proprio in relazione alle problematiche dell'immigrazione, è opportuno richiamare in primo luogo i dati ufficiali della UE, che a tutto agosto 2017 contano 122261¹⁰ migranti sbarcati sulle coste europee, per lo più in Grecia e Spagna, e successivamente quelli del Ministero dell'Interno che, ad ottobre 2017, indicano un totale di 110632¹¹ migranti sbarcati sulle nostre coste, con una riduzione significativa del 24,37% rispetto al corrispondente periodo del 2016, mentre i minori stranieri non accompagnati sono 13418¹², con numeri quasi dimezzati rispetto all'anno precedente. Per quanto concerne la distribuzione dei migranti sul territorio nazionale, dalle cifre del dicastero emerge una situazione di sostanziale equilibrio per molte regioni, che si attestano tra il 7 ed il 9% di immigrati accolti, con gli estremi rappresentati dallo 0,2% della Valle D'Aosta e dal 14% della Lombardia¹³.

Indubbiamente si tratta di cifre considerevoli, non solo per la portata strettamente numerica e statistica, ma principalmente perché esse sono rappresentative di un potenziale fattore di complessità crescente all'interno del già abbastanza complesso tessuto sociale europeo, e italiano in particolare, in cui la crisi occupazionale ed economica, unita a quella culturale e ai timori di frammentazione dell'identità, costituiscono una spirale di cambiamenti drastici che, per essere affrontata con consapevolezza, richiede (richiederebbe) delle riflessioni profonde che fossero in grado di contrappuntare gli istinti

xenofobi e campanilistici che stanno prepotentemente riemergendo. Se si allarga un attimo la prospettiva al Vecchio Continente, si può notare con serenità che "Unità nella diversità" è il motto ufficiale dell'Unione Europea, con il quale si intende ribadire con decisione la chiara volontà di «[...] indicare come, attraverso l'UE, gli europei siano riusciti ad operare insieme a favore della pace e della prosperità, mantenendo al tempo stesso la ricchezza delle diverse culture, tradizioni e lingue del continente»¹⁴.

A tal proposito è importante sottolineare quanto sostenuto dalla Commissione della UE sin dalle comunicazioni del 2000 e del 2001, ove è stata posta l'attenzione su una certa quantità di principi a cui devono conformarsi le politiche di integrazione; il più rilevante di tali principi si focalizza sulla necessità di un orientamento multisettoriale che consideri non soltanto le dimensioni economiche e sociali dell'integrazione ma anche le difficili questioni connesse alle disuguaglianze culturali e religiose, alla cittadinanza, alla partecipazione e ai diritti civili e politici. Sebbene le urgenze possano differenziarsi da territorio a territorio, è quanto mai essenziale che le politiche di integrazione vengano programmate in un quadro generale e logico di lungo periodo. Allo stesso tempo, però, esse devono fornire una risposta tempestiva alle determinate necessità di specifiche collettività (integrazione sostenibile) e devono adattarsi alle limitazioni locali. Si tratta pertanto di strategie e metodi di intervento che prevedono necessariamente la realizzazione di partenariati tra una molteplicità di attori interessati e hanno bisogno di risorse equilibrate. Come ogni passo della vita civile e democratica, anche i processi di integrazione chiamano a gran voce la partecipazione dei singoli, ed infatti i membri delle comunità di migranti, comprese le donne e gli individui che dispongono di tutela internazionale, devono, sottolinea in più occasioni la stessa Commissione, prender parte alla progettazione, alla crescita, alla pianificazione e alla stima dei programmi e delle politiche che li interessano.

Nonostante l'esistenza di determinati programmi di integrazione rappresenti un principio considerevole nello stadio iniziale dell'integrazione, l'obiettivo di lungo periodo dovrebbe essere quello di permettere ai migranti di avere accesso ai servizi disponibili e di assicurare che essi tengano conto delle loro particolari occorrenze. È il caso di osservare, in siffatto quadro, che molte delle forme di

integrazione sono capaci di realizzare una duplice obiettivo, ovvero incoraggiare l'integrazione nel paese accogliente ma allo stesso tempo disporre anche il ritorno in patria¹⁵. Nel corso degli anni, quando si sono progressivamente intensificati gli sbarchi e le cifre dei migranti arrivati sulle coste europee hanno raggiunto quote molto rilevanti, gli Stati UE più direttamente coinvolti hanno cercato di fronteggiare quelle che sono divenute vere e proprie emergenze con strumenti legislativi e varie disposizioni che permettessero una gestione meno approssimativa dei flussi e, nello stesso tempo, garantissero i diritti delle persone.

Nel 2016 in Italia il Ministero dell'Interno, unitamente all'Associazione Nazionale dei Comuni d'Italia e all'Alleanza delle Cooperative Sociali Italiane, ha redatto la *Carta per la buona accoglienza delle persone migranti*¹⁶, un importante documento per fornire indicazioni di carattere generale sul coordinamento delle operazioni per lo smistamento e la migliore tutela dei migranti, con il chiaro intento di abbandonare progressivamente la politica emergenziale a fronte di un consolidamento dell'integrazione sostenibile, chiarendo che «La sfida in atto è superare l'*empasse* delle attuali politiche che non riescono ad individuare percorsi e risorse specifiche sufficienti per tutti i destinatari»¹⁷. Dalla lettura del testo è importante rilevare come vi sia, da un lato, un esplicito riconoscimento della frammentarietà e dei limiti delle politiche di intervento nelle questioni migratorie, e, dall'altro, come nelle disposizioni della *Carta* si parli proprio di integrazione sostenibile, in relazione alla disponibilità e alle caratteristiche dei luoghi deputati all'accoglienza. È innanzitutto questo aspetto che, colpevolmente, viene trascurato nelle riflessioni quotidiane circa i flussi dei migranti e il loro percorso nella nuova realtà, per ragioni strettamente opportunistiche ed economiche, che non hanno mancato di caratterizzare in alcuni casi la situazione come possibile fonte di affarismo in relazione ai fondi stanziati.

In linea generale, la *Carta* offre delle linee-guida per una fattiva integrazione delle persone migranti e per la serena convivenza nei nuovi contesti, stabilendo in quattro punti nodali di «(a) offrire mirate misure di assistenza e di protezione al singolo beneficiario; (b) favorirne il percorso di integrazione attraverso l'acquisizione di una concreta autonomia che si caratterizza per l'articolazione in

strutture di piccola dimensione, diffuse sul territorio; (c) garantire la titolarità pubblica degli interventi, poiché è proprio sulla responsabilità pubblica che si gioca la sostenibilità e l'adeguata connessione degli interventi con la rete dei servizi del territorio; (d) tutelare e rendere esenti da tensioni i territori che accolgono le strutture»¹⁸.

L'interculturale è, per definizione, un ponte, uno scambio reciproco tra culture differenti, e, proprio alla luce di ciò, la delicatissima questione delle migrazioni, con tutto il corollario di complessità crescente, di problematiche e di aspettative, è pienamente inter-culturale, in quanto come uno specchio lucidissimo pone delle opportunità di analisi agli alloctoni, in relazione ai cambiamenti personali e di vita cui andranno incontro, ma principalmente agli autoctoni, che vedono la propria identità relazionarsi con l'alterità sconosciuta e lontana. In una prospettiva pienamente pedagogica di studio e di analisi circa l'educazione interculturale, è proprio il rapporto ideologico e ontologico con l'alterità che caratterizza l'approccio con la differenza, che può essere all'insegna del preconcetto e del pre-giudizio, quindi limitato, quando non apertamente osteggiato, oppure all'insegna dell'apertura e della disponibilità al potenziale arricchimento. In potenza, esclusione, distacco, emarginazione, anche causati da banali motivazioni, sono solamente il frutto di una persistente ignoranza con cui ci si deve inevitabilmente commisurare nell'ottica di una visione formativa e concretamente includente.

La vera sfida dell'educazione interculturale, infatti, passa anche dal dover affrontare l'indifferenza con convinzione e continuità, individuando e promuovendo gli spazi comuni d'incontro e dialogo, poiché «la prospettiva dell'educazione interculturale si impone oggi come ipotesi di fondazione di una *Bildung* per la pacifica convivenza, per la cooperazione, per la democrazia»¹⁹.

La progettazione e la costruzione dello Spazio dell'incontro divengono fondamentali, oggi, per poter leggere nella maniera corretta la realtà, i fenomeni e le problematiche legate all'immigrazione e alla globalizzazione, e, come da tempo ci insegna Cambi, la sua articolazione è sì complessa, ma è principalmente legata alla maturazione di un atteggiamento personale di apertura verso l'alterità, suddiviso in quattro dispositivi distinti, che, corrispondendo ad altrettanti atteggiamenti soggettivi quali: sguardo da lontano, ottica dell'alterità,

decostruzione e ascolto/dialogo/conversazione, permette un confronto costruttivo ed uno scambio interculturale reale e reciproco²⁰. Il termine decostruzione, forse, è tra gli altri quello che oggi incute maggior timore, lasciando presagire ad una lettura superficiale delle prospettive apocalittiche di negazione della propria identità, che diverrebbe subalterna alle culture nuove; Cambi molto opportunamente chiarisce a riguardo che «si tratta non di rovesciare, annullare le identità: processo tra l'altro impossibile, poiché in essa “siamo”, “viviamo”, “agiamo” e “pensiamo”; bensì di rimetterla in discussione come “punto di vista” che non esclude altri “punti di vista”, che deve anche tenerne conto, anche misurarsi con questi»²¹.

In quest'ottica critica, la *crisi* attuale, considerata nella sua etimologia originaria di κρίσις, quale punto di separazione, scelta, decisione, quindi di potenziale instabilità e incertezza, ha una funzione epifanica, perché mostra e mette in chiaro i comportamenti sociali ed i modelli educativi delle famiglie, così da far emergere che si sta marciando in direzione esattamente contraria rispetto al percorso dello Spazio dell'incontro appena menzionato. L'ideale quotidianità a cui ci si vorrebbe aggrappare per proteggersi da paventate minacce identitarie si situa, invece, all'opposto rispetto alla conoscenza: emergono e acquistano progressivamente consensi la miopia antropoculturale, la visione «europocentrica e sorniona»²², sempre più spesso etnocentrica, localistica e campanilistica, per cui non avviene la decostruzione ma si invoca la blindatura dell'identità e delle proprie tradizioni in un recinto di retrotopia²³ e nostalgie, si scelgono coscientemente il dialogo e la condivisione unicamente con chi è ritenuto affine, e ci si curva su se stessi, appigliandosi a richiami storici distorti dal processo di filiazione inversa, che Lenclud definiva come la prospettiva in cui «Non sono i padri a generare i figli, ma i figli che generano i propri padri. Non è il passato a produrre il presente, ma il presente che modella il suo passato. La tradizione è un processo di riconoscimento di paternità»²⁴.

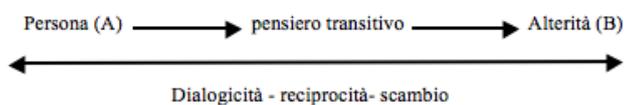
Il cammino dell'uomo, almeno da 150-200 mila anni a questa parte, solo per circoscrivere il periodo dalla comparsa dell'*Homo sapiens* e tralasciando volutamente la porzione temporale, molto più ampia, in cui muovevano i primi passi gli altri ominidi, ci mostra come vi sia stata una lunga storia di migrazioni²⁵, mescolanze, ibridazioni e

meticciamenti, per cui l'incontro ha sempre caratterizzato i processi di formazione e di educazione, con la conseguenza che «La crescita "culturale" di una persona è qui concepita tanto come una crescita interiore perseguibile attraverso un processo autoriflessivo, interiore, quanto, soprattutto, mediante l'acquisizione di nozioni, di idee e di saperi ottenibili grazie a un'applicazione che comporta volontà, ponderatezza e intenzionalità»²⁶.

Le sfide contemporanee dell'educazione interculturale

L'educazione interculturale nella prospettiva moderna integra e completa l'accezione di cittadinanza attiva e partecipata, affinché possa essere colta la grande opportunità per una sempre maggiore partecipazione alla vita civile e democratica, anche alla luce delle recenti modificazioni in senso multiculturale del tessuto sociale. In questo straordinario mosaico di linguaggi e culture, che la moderna tecnologia non manca di declinarci in tutte le sue accezioni, la particolarità è da ricercare nel fatto che ogni singola persona è portatrice di una cultura propria, ma anche di una unicità ed originalità che possono essere apprezzate e valorizzate solo attraverso la conoscenza ed il confronto sereno. In siffatto contesto l'educazione interculturale si decanta in tutto il suo potenziale di strumento di formazione all'alterità e di conoscenza intersoggettiva, contribuendo a costruire un ricchissimo bagaglio di competenze relazionali, definito da Deardorff appropriatamente interazione costruttiva²⁷, con la finalità di vivere in pieno e con consapevolezza la dimensione complessa e multifaccettata della società contemporanea. È proprio in questo delicato aspetto, quando cioè l'approccio interculturale integra l'educazione alla cittadinanza attiva con l'attenzione all'alterità e al rispetto per la diversità, che si attua una fase fondamentale nella formazione della persona, che consiste nel primo *step* del passaggio dalla multiculturalità alla vera intercultura, intesa come scambio e arricchimento reciproco. Una efficace definizione di intercultura è stata fornita da Clanet, secondo cui l'educazione interculturale è «l'insieme dei processi – psichici relazionali, di gruppo, istituzionali – generati dalle interazioni delle culture, in un rapporto di scambi reciproci e in una prospettiva di salvaguardia di una relativa identità culturale dei partecipanti alle

relazioni»²⁸. All'interno dei processi interculturali acquista fondamentale importanza il pensiero transitivo «in antitesi a quello rigido, monoculturale ed etnocentrico, perché, come il verbo transitivo sposta l'azione sul complemento oggetto all'interno di una frase, così all'interno di una comunicazione interpersonale anche difficile e ostica, il pensiero transitivo consente di spostare l'azione sull'alterità, conferendole dignità e riconoscendola come interlocutrice di pari livello nel rapporto dialogico»²⁹.



Oltre le giuste e tempestive riflessioni teoriche, la vera sfida che oggi deve affrontare con decisione l'educazione interculturale è difendere la convivenza civile e sostenere le nuove generazioni nella formazione all'alterità, principalmente sviluppando il senso di responsabilità e di partecipazione attiva, poiché «il concetto di cittadinanza non si lega soltanto a una condizione oggettiva, di appartenenza *iure sanguinis* o *iure soli* a uno stato comunque organizzato, ma al riconoscimento di una relazione di appartenenza reciproca, di condivisione ideale e culturale e valoriale, fra l'individuo e lo stato e fra i diversi individui che si dicono cittadini»³⁰. Lo straniero che si incontra quotidianamente non è ancora un cittadino³¹, magari è cresciuto nel nostro Paese, forse anche vi è nato, o proprio recentemente vi è giunto, ma, indipendentemente dalla questione oggi aperta dello *jus soli*, è una persona, in tutta la sua unicità e singolarità, con tutte le sue peculiarità culturali, i suoi talenti e capacità, pertanto emergono delle dinamiche diverse da gestire, sulla scorta della complessità determinata soprattutto dalle sue esigenze, dalla tutela dei suoi diritti e dalle sue legittime rivendicazioni.

In ogni caso, sempre più spesso nell'ottica di un cittadino occidentale, l'immigrato rappresenta l'alterità, ma nell'accezione cieca della diversità non componibile, il tipo ideale pronto per la categorizzazione generica e crudele di extracomunitario, insomma il diverso dalla cultura propria, dalle abitudini consolidate tra gli autoctoni, tanto per la lingua, quanto per la sua cucina, la sua religione ed il modo di abbigliarsi. Il processo di vera

integrazione è davvero troppo complesso e sfaccettato, per riuscire perfetto solo spontaneamente, in quanto si possono incontrare delle fortissime resistenze nel suo gradimento o nella sua attuazione, e, spesso, non solo da parte della società del paese ospitante, ma anche, purtroppo, da parte dello stesso cittadino immigrato. Infatti, è doveroso sottolineare come le cronache quotidiane, giornalistiche e giudiziarie, offrano testimonianza di atti di microcriminalità, criminalità e delitti efferati compiuti anche da immigrati, tanto nei confronti degli autoctoni quanto di altri cittadini stranieri, e addirittura nei confronti dei propri familiari, rei di volersi uniformare rapidamente agli usi e costumi della nuova realtà in cui vivono, quasi questo processo venisse visto come una enorme minaccia di rinnegare le proprie origini e la propria cultura di provenienza.

In questo caso l'errore più grave che si possa commettere sulla scia dell'istinto e dell'emotività è quello di generalizzare prendendo una parte per il tutto, e sentenziando senza appello che tutti gli immigrati siano, indistintamente, criminali. Il pericolo imminente è quello di un radicarsi prepotente del razzismo, oltre quanto già non stia emergendo, anche sulla scorta di campagne mediatiche mirate e assidue nel rivolgersi a chi quotidianamente non aspetti altro se non ulteriori conferme alle proprie personali opinioni.

Recentemente Aime ha scritto che «Insomma, se la razza è stata messa alla porta dalla scienza, il razzismo no. Non è sufficiente convincere la gente che la razza è un concetto irrilevante e incoerente, perché il razzismo scompare. [...] La razza non è la causa del razzismo, ma il suo pretesto, il suo alibi»³², e, nel condividere senza dubbio alcuno la validità di quanto appena esposto, si conferma ulteriormente la necessità di articolare e supportare l'educazione interculturale come strumento profondo di conoscenza delle differenze per superare le crescenti difficoltà connesse agli impliciti culturali sedimentati ormai da generazioni.

La capacità di acquisire una *forma mentis* aperta e scevra da pregiudizi deve emergere e consolidarsi proprio nelle difficoltà, che rappresentano il momento esatto in cui l'educazione interculturale, con tutto il suo corollario di competenze trasversali, ha il compito di sostenere l'intenzionalità e l'intersoggettività nella comunicazione dialogica con l'alterità. In questo senso, si conferma

ulteriormente la necessità di implementare le politiche di educazione interculturale a livello ministeriale, insistendo sui curricoli interculturali e valorizzando maggiormente la progettazione a livello di istituto, anche con il supporto del curricolo verticale che deve arrivare a racchiudere le esperienze e le proposte di tutte le discipline presenti, al fine di orientare e guidare i discenti verso l'acquisizione delle competenze interculturali, oggi assolutamente imprescindibili. Gundara, relativamente a ciò, è mirabilmente chiaro quando asserisce che «Le criticità dell'educazione interculturale, e la promozione di un senso di appartenenza rispetto a quello di esclusione, necessitano di essere indirizzate e guidate come parte integrante di un interesse nazionale per il progresso educativo»³³.

Le competenze interculturali come strumento per la vera integrazione

In conclusione, oggi l'educazione interculturale vive indubbiamente una fase problematica, poiché la sua efficacia è minata nella *substantia* dalle paure: dalla paura del diverso, dell'altro, di una religione così diversa dalla propria, dalla paura di disperdere l'*εὐσέβεια*, il rispetto profondo verso le tradizioni consolidate. E, principalmente, dalla paura profondissima di assistere al progressivo frantumarsi dell'identità. Proprio per queste ragioni, all'interno dell'istituzione-scuola si rafforza ulteriormente la necessità di elaborare dei curricoli verticali che siano fortemente orientati all'educazione interculturale, in perfetta sinergia con le altre discipline, e che al contempo stimolino le famiglie ad una partecipazione maggiore non solo per l'educazione dei figli, ma per l'acquisizione di competenze di cittadinanza *tout court*. In questo senso, riferendosi alla distinzione operata dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, si parla non solamente di conoscenze o abilità, ma di vere e proprie competenze³⁴ che devono maturare attraverso la consapevolezza del ruolo di cittadino e la responsabilizzazione circa le proprie condotte verso i consociati di qualunque etnia, e verso la cosa pubblica.

Il D.M. del 22 agosto 2007³⁵ indica le otto competenze chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare

collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare le informazioni) che, declinate nei quattro assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale), possono supportare la formazione di un curricolo interculturale, al fine di promuovere un reale dialogo reciproco e costruttivo, sviluppando le competenze interculturali di ciascun discente. La declinazione delle otto competenze chiave di cittadinanza nei quattro assi culturali permette principalmente di agire in maniera trasversale tra le discipline, e nella predisposizione di un curricolo verticale pienamente interculturale per il Primo Ciclo di istruzione, dalla Scuola per l'infanzia alla Secondaria di I grado, si dovrebbero fissare dei nodi quali, ad esempio, comunicazione, confronto, interpretazione della realtà esterna, coesione, ruoli e regole, virtù individuali e di gruppo, fiducia reciproca, obiettivi e motivazioni attorno ai quali orientare l'apprendimento verso la piena autonomia e lo sviluppo dello spirito critico in un'aula che può divenire un vero e proprio laboratorio di democrazia, deweyanamente parlando.

Infatti, in questa prospettiva, si può fare leva sull'importante scambio intersoggettivo tra studenti ed insegnanti, integrando le competenze di questi ultimi con quelle in divenire dei giovani e dei giovanissimi, che nel contempo sono chiamati a sviluppare ed affinare le relazioni tra pari in un'interdipendenza positiva. Fondamentale è sviluppare progressivamente le proprietà di linguaggio e la capacità di ascolto, che in prospettiva interculturale è ciò che diviene determinante ai fini della conoscenza reciproca: lo spazio dell'incontro rimane altrimenti vuoto senza ascolto. Raccontare con proprietà di linguaggio le proprie esperienze quotidiane è imprescindibile per il metodo autobiografico nell'approccio all'alterità, come è evidente, anche, il peso specifico della conoscenza geografica e storica per collocare ed interpretare culture e avvenimenti nella maniera corretta. Inoltre, si dovrebbe implementare lo studio delle lingue straniere in maniera progressiva, per favorire anche l'interazione tra i compagni di classe e quella con i coetanei degli altri Paesi attraverso i canali digitali e i *social media*, che vanno illustrati attraverso un utilizzo critico e ragionato in termini di etica, e, allo stesso tempo, va sostenuta la conoscenza ambientale per avvicinare i giovanissimi alla tutela ambientale e

all'ecologia. Parimenti, alla conoscenza delle Sacre scritture del Cristianesimo, è opportuno che progressivamente si accostino elementi e figure delle altre religioni, e si favorisca lo sviluppo delle conoscenze relative al significato profondo delle festività altre e dei rispettivi riti, integrandole con le definizioni di laicità e laicismo, in ottica consapevole, critica e dialogica per interiorizzare il principio delle differenze come ricchezza. A questo riguardo, è stata fornita una definizione di competenze interculturali molto lucida ed efficace, in quanto essa focalizza l'analisi su uno degli elementi chiave che minano l'intersoggettività, cioè il pregiudizio, asserendo che «le competenze interculturali corrispondono ad una generale apertura e ad un apprezzamento della

diversità culturale, ad una capacità di incontrare e trattare con persone di altre culture in modo aperto, con curiosità e senza implicite (cioè, rifiutando il pregiudizio)»³⁶.

Le competenze interculturali, quindi, non sono definite unicamente come conoscenza delle diverse culture presenti nel territorio, ma soprattutto come consapevolezza delle differenze culturali e del loro essere pienamente risorsa, della fiducia, della tolleranza e delle competenze interpersonali ed interrelazionali, al fine di evitare incomprensioni, soprattutto quando il contesto sociale viene ad essere potenzialmente caratterizzato dalle limitazioni che sono causate dalla segregazione, dalla discriminazione, o anche dalla separazione volontaria dei membri della comunità di alloctoni.

ALESSIO ANNINO

University of Catania

¹ C.A. Ghionda, *Contrasting policies of all-day education. Preschools and Primary Schools in France and Italy since 1945*, in K. Hagerman, K. H. Jarausch, C.A. Ghionda, Eds., *Children, Families and States. Time policies of childcare, preschool, and primary education in Europe*, Berghahn, New York-Oxford 2014, p. 206. (Traduzione dello scrivente).

² Cfr. T. Hobbes, *Leviatano*, RCS, Milano 2011, p. 177.

³ A riguardo cfr. A. Annino, *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia 2015, p. 84. Di seguito si illustra che: «Solo nel novembre del 2011, in seno al nuovo governo presieduto da Mario Monti, esso è stato istituito, con la nomina di Andrea Riccardi a “Ministro senza portafoglio per la Cooperazione Internazionale e l’Integrazione”, il quale è rimasto in carica per circa un anno e mezzo. [...] In virtù di questi accordi trasversali, nell’aprile del 2013 si è insediato un nuovo governo della Repubblica Italiana, alla cui presidenza è stato nominato Enrico Letta, il quale subito ha modificato la dicitura ufficiale dell’ex Ministero di Riccardi, denominandolo semplicemente *Ministero per l’integrazione*, e nominando in qualità di *Ministra*, il medico di origine congolese Cécile Kyenge, rimasta titolare del dicastero per meno di un anno solare».

⁴ U. Fabietti, *Mondo delocalizzato e antropologia della contemporaneità. Rivisitare il concetto di cultura alla luce delle pratiche e delle rappresentazioni che il mondo contemporaneo rende possibili*, in <http://web.unirsm.sm/MasterDisagio/Moduli/Download/CallariGalli/pdf/08/2017>, p. 2.

⁵ Doc. Miur Reg. Uff. n. 5535-9 settembre 2015 - *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*.

⁶ *Ivi*, pp. 6-7. Di seguito a p. 7, si aggiunge che è necessario: «Sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale. Sperimentare percorsi di educazione alla concittadinanza. Gli alunni di origine non italiana occasione di cambiamento per tutta la scuola. Le classi e le scuole "a colori" sono lo specchio di come sarà l'Italia di domani. Per questo possono diventare (e in parte già lo sono) laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza».

⁷ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS edizioni, Pisa 2017, p. 299.

⁸ M. Giusti, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2017, p. 22.

⁹ Cfr. a riguardo A. Annino, *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 68.

¹⁰ Fonte <http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/9/2017>.

¹¹ Ministero dell'Interno, *Situazione relativa al numero dei migranti sbarcati a decorrere dal 1 gennaio 2017*, in http://www.interno.gov.it/sites/default/files/cruscotto_giornaliero/ottobre/2017.pdf, p.1.

¹² *Ivi*, p. 9.

¹³ *Ivi*, p. 4

¹⁴ «Il Motto della UE», in http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_it.htm/09/2017.

¹⁵ Cfr. COM (2003) 336, *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione*, Bruxelles, 3.6.2003.

¹⁶ Cfr. Ministero dell'Interno, *Carta per la buona accoglienza delle persone migranti*, in http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/comunicato_congiunto_carta_buona_accoglienza_migranti.pdf, 18 maggio 2016. Nel documento, a p. 3 è chiarito l'intento di supportare le varie istituzioni coinvolte: «È ciò anche alla luce dell'importante scelta politica del governo di abbandonare gradualmente approcci di natura emergenziale, per favorire la costruzione di una vera e propria infrastruttura nazionale in piena sintonia con il Piano Nazionale 2016, che rappresenta lo strumento politico programmatico, di medio e lungo periodo, in raccordo con le politiche della Unione Europea e che vede come preliminare il coinvolgimento degli 8mila Comuni attraverso il Sistema SPRAR».

¹⁷ *Ivi*, p. 7.

¹⁸ *Ivi*, p. 4. Di seguito, si parla della necessità della reciproca conoscenza per potersi integrare, fissando che: «Aspetto qualificante a cui si ispira la carta è quello della sensibilizzazione bidirezionale migrante - società ospitante».

¹⁹ P. Mulè, *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Brescia-Lecce 2015, p. 94.

²⁰ F. Cambi, *Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica*, in A. Porcheddu (a cura di), *Educare e formare nella società interculturale*, Anicia, Roma 2004, pp. 39-46. Cfr. anche M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996; M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010. Si veda anche F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.

²¹ F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti Pedagogici*, Carocci, Roma 2003, p. 35.

²² A. Dupront, *L'acculturazione. Per un nuovo rapporto tra ricerca storica e scienze umane*, Einaudi, Torino 1966, p. 83.

²³ Cfr. Z. Baumann, *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017. Baumann stesso illustra il neologismo, quando a p. 43 asserisce che: «Il fenomeno che definisco "retrotopia" deriva dalla seconda delle due negazioni di cui ho detto sopra, dalla negazione della negazione dell'utopia, che con il lascito di Tommaso Moro ha in comune il riferimento a un *topos* di sovranità territoriale: l'idea saldamente radicata di offrire, e possibilmente garantire, un minimo accettabile di stabilità e quindi un grado soddisfacente di fiducia in sé stessi. [...] Fedele allo spirito dell'utopia, la retrotopia è spronata dalla speranza di riconciliare finalmente la *sicurezza* con la *libertà*: impresa mai tentata- e in ogni caso mai realizzata- né dalla visione originaria né dalla sua prima negazione».

²⁴ G. Lenclud, *La tradizione non è più quella di un tempo*, in P. Clemente, F. Mugnaini, a cura di, *Oltre il folklore. Tradizioni popolari e antropologia nella società contemporanea*, Carocci, Roma 2001, p. 131.

²⁵ Cfr a riguardo P. Corti, *Storia delle migrazioni internazionali*, Laterza, Roma-Bari 2003.

²⁶ U. Fabietti, *Mondo delocalizzato e antropologia della contemporaneità. Rivisitare il concetto di cultura alla luce delle pratiche e delle rappresentazioni che il mondo contemporaneo rende possibili*, cit., p. 3.

²⁷ D. K. Deardorff, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*, «Rivista di Studi sull'Educazione Internazionale», n.10, 3/2006, pp. 241-266.

²⁸ C. Clanet, *Introduction aux approches interculturelles et en sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse 1993, pp. 22-23.

²⁹ A. Annino, *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, cit., pp. 124-125.

³⁰ E. Nigris, L. Zecca, a cura di, *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*, in «L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi. Ricerche, sperimentazioni didattiche, progetti educativi. Quarta Giornata Interculturale Bicocca Atti del Convegno» - Università degli Studi di Milano-Bicocca, 26 maggio 2016, p. 132

³¹ In Italia l'acquisizione della cittadinanza è disciplinata dalla L.5 febbraio 1992, n. 91, *Nuove norme sulla cittadinanza*, «Gazzetta Ufficiale» n.38 del 15-2-1992, e successive modifiche e integrazioni.

³² M. Aime, a cura di, *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Einaudi, Torino 2016, p. 45.

³³ J. Gundara, *Interculturalism, education and inclusion*, Paul Chapman Publishing, London 2000, p. 65. (traduzione dello scrivente).

³⁴ «Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)», *Commissione Europea Istruzione e Cultura, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee 2009*, pp.12-13. Nel testo ufficiale si parla di competenze in termini di: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

³⁵ Cfr. D.M 22 agosto 2007, n. 139, «Gazzetta Ufficiale» 31 agosto 2007, n. 202.

³⁶ «Bertelsmann Stiftung», *Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung Based on the Models of Intercultural Competence by Dr. Darla K. Deardorff*, n.8/2006. (traduzione dello scrivente).