

Editoriale
Intercultura e Cittadinanza <i>Michele Corsi</i>
Studi e ricerche
Intercultura e dialogo interreligioso <i>Franca Pinto Minerva</i>
Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma <i>Alessandra Casalbore, Massimiliano Fiorucci</i>
A Community within and between Communities: Multiculturalism, Education, and the Experience of Romani People in Australia <i>Riccardo Armillei</i>
Public playgrounds as environments for learning citizenship. Notes from the Scientific Research Community: 'Plurality and Diversity in Urban Context' <i>Davide Zoletto, Danny Wildemeersch</i>
Challenges of School Leadership in Ethiopian Primary Schools: Teachers' and Principals' Perceptions <i>Fekede Tuli, Marco Catarci</i>
Parcours de formation universitaire et démarche interculturelle <i>Pascal Lafont, Marcel Pariat</i>
Interventi e prospettive
Pensare l'intercultura <i>Ivana Padoan</i>
Questioni di donne. Eterogeneità e complessità migratoria <i>Rossella Persi</i>
Intersezioni
La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme <i>Martine A. Perteceille</i>
La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future <i>Agostino Portera</i>
Lessico Pedagogico
Interculturalità <i>Michele Caputo</i>
Recensioni e segnalazioni
a cura di Rossana Brambilla, Carmela Covato, Loredana Perla, Giorgia Pinelli, Giuseppe Spadafora

Pedagogia oggi 1/2012

oggi

Pedagogia



1/2012
SEMENTRALE
SIPED

Intercultura e cittadinanza

Franca Pinto Minerva / Agostino Portera
Massimiliano Fiorucci / Ivana Padoan / Pascal
Lafont / Marcel Pariat / Martine A. Perteceille
Danny Wildemeersch / Fekede Tuli / Davide
Zoletto / Marco Catarci / Rossella Persi / Michele
Caputo / Alessandra Casalbore / Riccardo Armillei

te

ISSN: 1827-0824

tecnodid
EDITRICE

Pedagogia oggi

n. 1/2012

semestrale SIPED

Direttore Responsabile

Michele Corsi

Condirettori

Luigi D'Alonzo, Francesco Gatto, Umberto Margiotta, Franca Pinto Minerva, Carla Xodo

Comitato Scientifico

Marguerite Altet, Massimo Baldacci, Vito Antonio Baldassarre, Enver Bardulla, Gaetano Bonetta, Franco Cambi, Claudio Desinan, Gaetano Domenici, Consuelo Flecha García, Franco Frabboni, Luciano Galliani, Antonio Genovese, Larry A. Hickman, Cosimo Laneve, Paolo Orefice, Giuseppe Refrigeri, Luisa Santelli, Cesare Scurati, Francesco Susi, Simonetta Ulivieri, Rosabel Roig Vila, Granese Alberto, Letterio Smeriglio, Leonardo Trisciuzzi, Enza Colicchi

Caporedattori

Anna Gloria Devoti, Loredana Perla, Maria Grazia Riva

Redattori

Michele Caputo, Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci, Maria Cristina Morandini, Ivana Padoan, Simona Perfetti, Rosella Persi

Comitato dei referee

È composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri i cui nomi sono resi pubblici nel primo numero di ogni annata successiva a quella pubblicata. Ogni articolo, anonimo, è sottoposto al giudizio di due revisori anonimi. Il giudizio viene poi comunicato agli autori con eventuali indicazioni di modifica e pubblicato ad avvenuta correzione. In caso contrario, l'articolo non viene pubblicato.

Abbonamento annuo € 35,00

(singolo fascicolo) € 20,00

da versare sul CCP 27238807

intestato a Tecnodid Editrice - Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli

tel 081 441922 - fax 081 210893 - www.tecnodid.it

Partita IVA: 00659430631

Codice IBAN: IT6500760103400000027238807

Hanno collaborato a questo numero

FRANCA PINTO MINERVA: ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia

AGOSTINO PORTERA: ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Verona

MASSIMILIANO FIORUCCI: associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Roma TRE

IVANA PADOAN: associato di Pedagogia generale e sociale, Università Cà Foscari di Venezia

PASCAL LAFONT: enseignant chercheur à l'Université Paris Est Créteil

MARCEL PARIAT: enseignant chercheur à l'Université Paris Est Créteil

MARTINE A. PERTECEILLE: professeure à l'Université de Paris VIII, Vincennes à Saint-Denis

DANNY WILDEMEERSCH: full professor of Social and Intercultural Pedagogy, Katholieke University of Leuven in Belgium

FEKEDE TULI: lecturer, Department of Pedagogy, Ambo University of Ambo in Ethiopia

DAVIDE ZOLETTO: ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Udine

MARCO CATARCI: ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Roma TRE

ROSSELLA PERSI: ricercatrice di Pedagogia interculturale, Università degli Studi di Urbino

MICHELE CAPUTO: ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bologna

ALESSANDRA CASALBORE: Phd Università degli Studi Roma TRE

RICCARDO ARMILLEI: Phd The Swinburne Institute for Social Research, Swinburne University of Technology of Melbourne in Australia

Si riporta di seguito l'elenco dei membri del Comitato di referaggio dei numeri 1 e 2 del 2010 e dei numeri 1/2 del 2011 della rivista Pedagogia Oggi.

Michele Caputo, Università degli Studi di Bologna; **Marco Catarci**, Università degli Studi di Roma TRE; **Michele Corsi**, Università degli Studi di Macerata; **Anna Gloria Devoti**, Università degli Studi di Siena; **Massimiliano Fiorucci**, Università degli Studi di Roma TRE; **Franca Pinto Minerva**, Università degli Studi di Foggia; **Maria Cristina Morandini**, Università degli Studi di Torino; **Ivana Padoan**, Università Cà Foscari di Venezia; **Loredana Perla**, Università degli Studi di Bari; **Simonetta Ulivieri**, Università degli Studi di Firenze; **Giuseppe Refrigeri**, Università degli Studi di Cassino; **Maria Grazia Riva**, Università degli Studi di Milano Bicocca; **Rossella Persi**, Università degli Studi di Urbino.

INDICE

Editoriale

Intercultura e Cittadinanza <i>Michele Corsi</i>	5
---	---

Studi e ricerche

Intercultura e dialogo interreligioso <i>Franca Pinto Minerva</i>	11
Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma <i>Alessandra Casalbore, Massimiliano Fiorucci</i>	19
A Community within and between Communities: Multiculturalism, Education, and the Experience of Romani People in Australia <i>Riccardo Armillei</i>	51
Public playgrounds as environments for learning citizenship. Notes from the Scientific Research Community: 'Plurality and Diversity in Urban Context' <i>Davide Zoletto, Danny Wildemeersch</i>	78
Challenges of School Leadership in Ethiopian Primary Schools: Teachers' and Principals' Perceptions <i>Fekede Tuli, Marco Catarci</i>	87
Parcours de formation universitaire et démarche interculturelle <i>Pascal Lafont, Marcel Pariat</i>	101

Interventi e prospettive

Pensare l'intercultura <i>Ivana Padoan</i>	131
Questioni di donne. Eterogeneità e complessità migratoria <i>Rossella Persi</i>	156

Intersezioni

La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme <i>Martine A. Perteceille</i>	171
La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future <i>Agostino Portera</i>	182

Lessico Pedagogico

Interculturalità <i>Michele Caputo</i>	199
---	-----

Recensioni e segnalazioni

<i>a cura di Rossana Brambilla, Carmela Covato, Loredana Perla, Giorgia Pinelli, Giuseppe Spadafora</i>	231
---	-----

Intercultura e Cittadinanza

Michele Corsi

È con vivissimo compiacimento che licenzio, e offro alle stampe, come alla lettura e all'approfondimento dei colleghi, dell'intera comunità pedagogica e di quanti sono interessati alla ricerca e alla pratica pedagogico-educative, questo quinto numero di "Pedagogia oggi".

Non che i quattro fascicoli precedenti mi siano meno cari o graditi. Tutt'altro.

Con essi è iniziato un processo di avvicinamento a standard qualitativi "ulteriori" di produzione scientifica, da ospitare in una rivista, con la "fatica" del caso e la necessaria gradualità del "cambiamento".

Numeri, del resto, quelli precedenti, come l'intera storia dell'organo ufficiale, o periodico, della Società Italiana di Pedagogia, che vedono, quale direttore responsabile, il presidente pro-tempore in "carica di servizio"; e condirettori, dal 2009 – oltre ai vice-presidenti pro-tempore della Società –, anche (al momento) tre presidenti di società scientifiche pedagogiche: Luigi D'Alonzo (per la Società Italiana di Pedagogia Speciale), Umberto Margiotta (per conto della Società Italiana di Ricerca e Formazione), Carla Xodo (per il Centro Italiano di Ricerca Pedagogica). A significare, la presenza di questi ultimi, la cointeressenza ormai esistente a livello della Consulta Nazionale di Pedagogia, formata, al di là di costoro, da altri tre presidenti di Società scientifiche pedagogico-didattiche. Numeri che vedono, inoltre, in qualità di redattori e capo-redattori, gli attuali componenti del Consiglio Direttivo della S.I.PED.; e, quali componenti del Comitato Scientifico (in aggiunta ad autorevolissimi pedagogisti stranieri), coloro che, tuttora viventi, hanno guidato questa Società dai suoi esordi. *E che si rappresentano, tutti i fascicoli, come uno straordinario e incisivo continuum di naturale e fisiologico progresso, culturalmente dovuto e storicamente motivato.*

Una linea ininterrotta di cultura pedagogica e di sapienza magistrale che è stata recentemente premiata con l'inserimento di "Pedagogia oggi" tra le riviste di fascia A, da parte dell'A.N.V.U.R.

Scrivevo, prima, di parametri "ulteriori" che caratterizzano, o connotano, la ricerca scientifica. Che, in quanto tale, è, da sempre, *autenticamente ricerca* (seria, sostenuta, argomentata ecc.), oppure non lo è.

Ma i valori aggiunti del presente sono, fundamentalmente, l'internazionalizzazione e la decisione di scrivere pure in altre lingue, oltre a quella del proprio Paese di origine.

Che, al di là del fatto che ci vengano oggi richieste dall'A.N.V.U.R. come dal C.U.N., dal nostro Ministero come dalla V.Q.R. in corso (e in qualche modo, "nei risultati raggiunti", a suo tempo anche dal C.I.V.R. 2001-2003), sono "scelte", significative e opportune, che condivido pienamente. Come è ben noto, del resto, "ad intra" e "ad extra".

Questo perché una comunità scientifica, naturalmente nazionale nella sua impronta e nel suo taglio immediati, non può che configurarsi come internazionale, nel suo divenire, nei suoi processi, nelle sue verifiche, nelle sue teorizzazioni, nelle ricadute e nelle pratiche che propone. Pena l'autoesclusione; il ritagliarsi, cioè, come un'*enclave*, o una sorta di "riserva indiana", destinate a fallire miseramente, e a scomparire, come è capitato, per "politiche" sia pure opposte e diverse, agli indiani di America.

Ancora: se non si vuole "morire" sulle proprie radici, "aprirsi" davvero al nuovo, "far parte" di gruppi ampi e mondiali – con, a breve, un'altra sfida da vincere definitivamente, che è quella della "contaminazione disciplinare", già richiesta, peraltro, dai progetti europei, abbozzata nella V.Q.R. in corso, e "intravista" nel recente bando P.R.I.N. 2012 –, è necessario, e urgente, "farci leggere" da quanti più studiosi possibili. Dal momento che, ci piaccia o meno, l'italiano non è una lingua veicolare, non è l'inglese o l'esperanto del XXI^o secolo. Il che non vuol dire smettere di "produrre" ricerche nel nostro bello idioma, ma affiancare, a questi prodotti, altri "testi" (praticabili al presente, e significativi) in inglese, francese, spagnolo ecc. Con pari richiesta, non di meno, ai nostri "corrispondenti", europei ed extra-europei, di essere meno "sciovinisti", e di iniziare a scrivere, anche loro, in italiano. Perché vale la reciproca "qualitativa", e l'Italia (la sua Accademia e la sua ricerca scientifica) non sono un sotto-prodotto da mettere sotto tutela o colonizzare.

Da qui, allora, questo fascicolo.

Con un tema, che è mondiale e “universale”: “Intercultura e Cittadinanza”. Uomini e donne; bambini, giovani e anziani; scuola, di ogni ordine e grado, e università; multiculturalismo, intercultura e transcultura; storia e attualità; ricerca teorica e ricerca empirica; città e campagna; Europa, Africa e Australia (in questo numero); laicità, religione e dialogo interreligioso, sicché l’incontro tra le diverse antropologie di riferimento possa dar vita, *finalmente*, a una società più umana e solidale “che ancora umana – e solidale – non è”; contributi di colleghi italiani, come di ricercatori stranieri; due articoli scritti a quattro mani, e in inglese, tanto da uno studioso della nostra comunità scientifica e del nostro Paese come da ricercatori di altre comunità e nazioni.

Queste pagine, nella loro interezza, rappresentano, dunque, un “punto di non ritorno” per “Pedagogia oggi”. Da incrementare anzi, ulteriormente, e se possibile, sin dal prossimo fascicolo. A livello di prospettive e di scritture. Perché la pedagogia “che vogliamo” non può che essere democratica, perché ogni persona (nessuna esclusa!) sia pienamente cittadina alla pari della società e del mondo, perché le istituzioni, i contesti e le organizzazioni lavorino fattivamente, e costantemente, per il raggiungimento di tutti questi “nobili”, e insopprimibili, obiettivi di “civiltà”.

Perché qualsivoglia identità, culturale e soggettiva, si senta parte, utile e necessaria, nella costruzione di un mondo comune, reciprocamente rispettoso e accogliente.

STUDI E RICERCHE

Intercultura e dialogo interreligioso

Franca Pinto Minerva

Il pregiudizio nei confronti dello “straniero” e l’impegno pedagogico per l’educazione ad un pensiero plurale: un pensiero all’interno del quale convivono «più» logiche, «più» linguaggi, «più» culture. La scuola quale insostituibile avamposto di ricerca sulle differenze e la religione come disciplina che, attraverso un’apertura interculturale, promuove la comunicazione con la propria cultura, con le culture “altre”, con il mondo.

The prejudice against the “foreign” and the pedagogical effort in education for a plural thought: a thought wherein coexist ‘more’ logics, ‘more’ languages, ‘more’ cultures. The school, which is irreplaceable research outpost on the differences and the religion as a discipline which, through an intercultural opening, promotes the communication with their own culture, with the “other” cultures, with the world.

Parole chiave: intercultura, scuola, religione

Key words: intercultural, school, religion

Articolo ricevuto: 12 gennaio 2011

Versione finale: 23 febbraio 2012

1. Viaggi, spostamenti, emigrazioni determinano, oggi, un rimescolamento fra le popolazioni che pone *ospitanti* e *ospiti* di fronte alla necessità di negoziare un confronto serio e spregiudicato con l’alterità: un’alterità che spesso conoscono o intuiscono, ma che è stata a lungo mantenuta “a distanza” e resa cognitivamente ed emotivamente controllabile attraverso vecchie e nuove forme di pregiudizio.

Il pregiudizio nei confronti dello “straniero”, infatti, e più in generale, nei confronti di ogni genere di diversità (che spaventa e respinge perché fuori dagli schemi rassicuranti del conosciuto) è sempre stato un dispositivo efficace per giustificare la chiusura difensiva all’interno dei propri confini culturali e sociali. Esso consente a chi accoglie e a chi arriva di far fronte al senso di spaesamento che l’incontro produce, rinchiudendo l’“altro” dentro astratte generalizzazioni che spesso si accompagnano a reciproche forme di ostilità.

Tuttavia, tale cifra di frammentazione e discriminazione - ancorché continui a riproporsi nelle nostre comunità, determinando situazioni assai problematiche e conflittuali – non sfugge ormai a una percezione diffusa che ne avverte l’inadeguatezza. Un po’ a tutti i livelli della società civile, anche in forme indefinite e scarsamente argomentate, si affaccia l’urgenza della conoscenza critica e del riconoscimento attivo delle differenze per un loro produttivo incontro-confronto-dialogo.

All’interno di una situazione esposta a esiti incerti, la questione formativa emerge in tutta la sua centralità.

Il riconoscimento delle differenze, infatti, appare strettamente interconnesso ad una “educazione alle differenze” che sappia promuovere, sin dall’infanzia, rispetto e valorizzazione su due versanti diversi e complementari: il versante inter-culturale e quello intra-culturale.

Sul versante inter-culturale si tratta di imparare a cogliere e approfondire le molteplici forme di pensiero — magico e mistico, laico e razionale — che diversificano i popoli, i vari modi in cui ciascuno di essi elabora e rielabora l’esperienza, valuta e interpreta il tempo e lo spazio. Di imparare a cogliere, ancora, le differenti forme di comunicazione esistenti nelle diverse società, le espressioni artistiche e musicali, l’immaginario e l’onirico, le fedi, i valori e i modi di conservare e tramandare la propria tradizione.

Sul versante intra-culturale, si tratta di imparare a cogliere e approfondire l’ineludibile specificità cognitiva, affettiva, comunicativa ed esistenziale di ciascun componente delle diverse comunità che popolano oggi le nostre città. Gli stranieri, gli altri, raramente sono riconosciuti nelle loro irriducibili individualità, nella pluralità delle loro soggettività. La dimensione individuale rimane per lo più sconosciuta e, in tal modo, si dissolve all’interno di una altrettanto sconosciuta entità collettiva, astratta e indifferenziata. Il singolo si perde nell’indistinzione del gruppo.

L’impegno pedagogico in una fase storica in cui si intensificano le migrazioni planetarie è quello di esplicitare la funzione antidogmatica di un’educazione del pensiero capace di aprirsi alle “ragioni altre”. Capace di spostarsi tra idee diverse, di integrare differenze, di raggiungere il difficile equilibrio tra localismo e universalismo, tra bisogno di radici e bisogno di sovraterritorialità e sovranazionalità.

L’esercizio di decentramento e ricentrimento cognitivo che è alla base di tale apertura interculturale e democratica ha come obiettivo l’acquisizione di un pensiero plurale: un pensiero all’interno del quale convivono «più» logiche, «più» linguaggi, «più» culture.

La costruzione di pensiero e personalità plurali e interculturali in grado di contrastare e opporsi a separazioni e discriminazioni, uniformità, conformismo e chiusura culturale, richiede che, nei luoghi della vita pubblica e della vita privata, trovi spazio una molteplicità di alfabeti — dagli alfabeti antropologici delle diverse socio-culture di appartenenza, agli alfabeti formalizzati dell’arte e della scienza, della filosofia e della tecnologia — attraverso i quali imparare a interpretare e comprendere, a difendere e rispettare la differenza e la pluralità, elemento costitutivo dei sistemi viventi e dei sistemi simbolico-culturali.

La familiarizzazione con «più» lingue, «più» logiche, «più» culture ha infatti il potere di moltiplicare le strutture logiche, di ampliare le strategie di investigazione della realtà, di relativizzare i propri quadri concettuali, le proprie concezioni del mondo e della vita, di affinare le ipotesi di soluzione dei problemi di una cultura complessa e diversificata, contraddittoria e conflittuale eppure, mai come oggi, ricca di inedite e imprevedibili risorse.

2. È a partire dalla “prima scuola” che bambini e bambine hanno modo di imparare ad analizzare la pluralità dei percorsi attraverso i quali i differenti popoli hanno costruito, nel corso della storia, differenti versioni del mondo. È a scuola che possono affrontare attività di analisi-confronto tra codici culturali diversi ed esercitare il pensiero, ad allontanarsi dai propri modi di leggere e interpretare la realtà – a guardare con lo sguardo degli altri – e a ritornare alla propria cultura arricchiti dall’esperienza del confronto. E ciò operando il passaggio:

- da un’identità rigida e monocentrica, chiusa nei confini dell’autosufficienza, ad un’identità plurale, insieme universalistica e particolaristica, fatta di più appartenenze (alla comunità mondiale, alla comunità locale, a se stessi);

- da un pensiero autocentrato, gerarchico, assiomatico, che cristallizza le molteplicità e le differenze, ad un pensiero in divenire, flessibile, sperimentale, mobile ed erratico, investigativo e curioso: un pensiero migrante;

- da un’affettività egocentrica ed egoista, chiusa e ostile, ad un’affettività aperta, empatica, capace di condividere emozioni, di costruire solidarietà, amicizia e amore;

- da comportamenti di esclusione, rifiuto, emarginazione a comportamenti di inclusione, ove inclusione – come chiarisce Habermas – non significa accorpamento assimilatorio né chiusura contro il diverso.

“Inclusione dell’altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti – anche e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere¹.”

In tale prospettiva, la scuola diventa un insostituibile avamposto di ricerca sulle differenze, assunte come preziose risorse per ripensare il rapporto tra l’orizzonte unitario e comune della solidarietà planetaria e la pluralità dei modi di pensare e abitare la terra.

Tutto questo comporta una profonda revisione dei contenuti della formazione, dei testi scolastici, dei curricoli disciplinari e dei nessi inter-disciplinari.

La progettazione di curricoli disciplinari in chiave interculturale richiede, pertanto, un’approfondita ridefinizione dell’intera architettura strutturale dei programmi di insegnamento. Essi vanno riletti facendo luce sulle censure e sulle marginalizzazioni perpetrate contro interpretazioni della realtà divergenti rispetto a quelle del *logos* e dell’*ethos* occidentali, evidenziando, al contempo, i rischi di un’impostazione monoculturale e, pertanto, dogmatica ed omologante.

Pressoché tutte le discipline scolastiche chiedono di essere riscritte partendo da un approccio progettuale di natura interculturale. Ai contenuti di conoscenza propri della nostra cultura, occorre affiancare la proposta di contenuti e modalità conoscitive proprie di realtà storiche e sociali distanti e differenti: realtà caratterizzate da originalità dei modi di vivere e concettualizzare le categorie dello spazio e del tempo, di strutturare il linguaggio, di organizzare l’esperienza, di elaborare il rapporto uomo-natura, razionalità-eticità, teoria-prassi, cognitività-affettività, normatività-libertà, universalità-particolarità.

¹ Habermas J., *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 10.

3. Tra le discipline che con più urgenza richiedono un'apertura interculturale, un posto centrale e senza dubbio occupato dalla religione. Due le ragioni a favore di tale richiesta:

la prima, relativa ai rischi di comportamenti dogmatici e intolleranti connessi a interpretazioni integraliste e fondamentaliste;

la seconda, relativa alle possibilità che proprio il pensiero religioso offre di riconoscere e riflettere su quanto diversifica — ma anche su quanto accomuna — determinate concezioni del mondo e della vita.

La conoscenza delle varie forme di pensiero religioso consente al soggetto di costruire una visione più ricca e problematica dei modi attraverso i quali gli uomini e le donne interpretano il mondo, progettano la propria vita, ricercano una realtà esistenziale ed una prospettiva escatologica che non si esaurisca nella limitatezza e parzialità dell'esistente.

Lo studio delle religioni animiste e pagane permette di problematizzare e capire modi di vedere e di vivere i rapporti con il corpo, il desiderio, l'angoscia, la morte, l'eros e la natura talvolta incomprensibili e lontani dalla nostra cultura, ma di cui è possibile trovare tracce in rituali, nelle formule del saluto e dell'augurio, negli oggetti di culto e in quelli della vita quotidiana.

L'approfondimento conoscitivo delle grandi religioni, quali l'Induismo (nelle forme che vanno dal Vedismo al Brahmanesimo, dal Neoinduismo al Giainismo), il Buddhismo, il Taoismo, il Confucianesimo e, ancora, l'Ebraismo, il Cristianesimo e l'Islamismo, permettono di riflettere sulla molteplicità di soluzioni che popoli diversi, in epoche e contesti geografici e sociali diversi, hanno adottato per rispondere ai complessi interrogativi che, in ogni tempo e in ogni latitudine, l'umanità continuamente si è posta e ancora si pone.

La comprensione del pensiero filosofico, scientifico, artistico e letterario è decisamente incompleta, ove si escludono e si ignorano gli interrogativi e le interpretazioni di ordine spirituale e religioso (le idee di verità, di bene, di felicità, di giustizia, di salvezza, gli interrogativi sul dolore e sulla trascendenza) che lo incrociano e lo attraversano.

Come, per portare solo un esempio, è possibile comprendere la cultura giapponese se non associandola allo shintoismo? Per altro verso, come comprendere la storia di persecuzioni, genocidi e guerre senza problematizzare i nessi religione/politica e il ruolo svolto dalle molteplici e ricorrenti forme di integralismo e fondamentalismo?

La convinzione che il dialogo tra le differenze — l'unica strategia in grado di garantirci dal rischio dell'intolleranza — è possibile solo promuovendo, moltiplicando e diffondendo conoscenze, comparazioni e confronti. Tale istanza pone come centrale la necessità, tanto per i credenti quanto per i non credenti, della conoscenza dei fatti e dei fenomeni religiosi. È evidente che l'obiettivo dell'insegnamento della religione nella scuola di tutti non è quello di trasmettere teorie, credi e valori particolari e specifici, ma quello di sviluppare tutte le dimen-

sioni della persona, nonché di offrire strumenti e metodi di comprensione storico-culturale: per operare confronti tra le diverse fedi – evitando criteri di collocazione gerarchica – e per sviluppare atteggiamenti di ricerca critici e problematici.

Ci si riferisce, è evidente, alla necessità di offrire conoscenze religiose di tipo interculturale, aperte alla pluralità delle fedi, a cominciare dalle tre grandi religioni monoteiste.

In tal senso, lo studio dei fenomeni religiosi fornisce una porta d'accesso privilegiata all'inesauribile varietà dei modi possibili attraverso i quali entrare in sintonia, conoscere e comunicare con la propria cultura, con le altre culture, con il mondo.

4. Ma, come ri-pensare l'insegnamento della religione all'interno della scuola di stato, laica e per tutti?

Lo scenario giuridico attuale del nostro paese è caratterizzato dal riconoscimento dell'insegnamento religioso cattolico, previsto dal Concordato del 1934 con la Chiesa cattolica, aggiornato nell'Accordo del 1984 e ribadito dalla Corte costituzionale con la sentenza n. 203 del 1989. Proprio quest'ultima sottolinea come tale insegnamento debba aprirsi alla pluralità dei valori, delle fedi e delle culture.

Il dibattito che da diversi anni si è sviluppato attorno a questo tema appare caratterizzato da posizioni anche contrastanti ma tutte concordi nel riconoscere che la conoscenza dei fatti religiosi (nella pluralità delle loro manifestazioni) sia indispensabile, indipendentemente dall'essere o non essere credenti, dall'appartenere a questa o a quella fede religiosa, dall'avere una concezione scientifica, razionale e laica della realtà. Tale conoscenza, infatti, appare una condizione indispensabile per comprendere in modo critico la natura delle strutture sociali e culturali dei sistemi simbolici elaborati da uomini e donne, nel corso della storia e per contrastare, altresì, i rischi delle chiusure differenzialiste, degli etnicismi religiosi, dei micronazionalismi, dell'intolleranza per “quanto” e “quanti” divergono dal proprio modo di credere, di leggere e interpretare la realtà.

Quali, allora, in questa prospettiva, le “questioni” in cui ci s'imbatte allorché si tenti di passare dal piano delle ragioni – che impongono alla scuola di fornire a tutti gli studenti un'adeguata informazione dei fenomeni religiosi – al piano della traduzione operativa di tali intenti?

Una prima questione, di carattere più generale, attiene alla difficoltà di definizione dello stesso termine *religione*, così come alla difficoltà di indicare in astratto le funzioni, la struttura e le trasformazioni dello stesso termine *religione* e del *fenomeno religioso*.

Il termine *religione*, è stato notato, fa riferimento al significato assegnatogli dalla cultura occidentale, da cui l'arbitraria utilizzazione di tale espressione per mondi culturali profondamente diversi da quelli occidentali. Occorre cioè distinguere tra l'idea di *religione* nelle società occidentali ove esiste una chiara dicoto-

mia fra una prospettiva interpretativa del reale di tipo razionale e una prospettiva interpretativa religiosa, e l'idea di religione presente in tutte quelle altre società (non occidentali e non occidentalizzate), nelle quali queste due prospettive si sovrappongono e intrecciano.

La seconda questione attiene ai rapporti tra laici e religiosi e alla tipologia dell'insegnamento religioso in un'ottica interculturale.

La polemica ha una lunga storia in Europa. In Italia investe soprattutto i rapporti con la Chiesa cattolica.

Dopo il Concilio Vaticano II, l'idea di *libertà religiosa* come diritto della persona, di *democrazia* come forma di governo in grado di garantire i diritti umani (compresa la libertà religiosa), di *laicità* come riconoscimento di autonomia dei poteri civili e religiosi, di *diritto all'istruzione e alla cultura* come beni essenziali della persona hanno determinato un costruttivo avvicinamento tra ragione laica e ragione religiosa. Il Concilio Vaticano II ha realizzato una straordinaria apertura di natura culturale e teologica. A livello culturale si è messo in evidenza lo stretto nesso che intercorre tra religione e tradizioni culturali ovvero quella componente del sacro che l'individuo interiorizza dalla cultura di appartenenza. A livello teologico si precisa, altresì, come anche le religioni non cristiane possano offrire possibilità di salvezza in presenza di una vita retta e buona.

Alla svolta conciliare seguono, ad opera di Paolo VI, altre importanti dichiarazioni di apertura interculturale: l'*Ecclesiam suam* del 1964 e *Nostra aetate* del 1965. Nel documento del 1964, il concetto di "colloquio" è considerato fondamentale oltre che per il dialogo interno alla chiesa cattolica, anche per il dialogo fra cristiani, fra credenti in Dio, fra manifestazioni di altre religioni. Di un vero e proprio "dialogo interreligioso" (tra religioni cristiane e religioni non cristiane) si parla poi, in modo più articolato, nella *Nostra aetate* del 1965 ove i motivi fondanti del dialogo interreligioso sono individuati nell'intensificazione dei rapporti fra i popoli per effetto dell'ampliarsi dei flussi migratori nella visione di una stessa origine e di uno stesso fine ultimo comune a tutta l'umanità, nella considerazione delle fedi come risposte agli interrogativi che inquietano l'esistenza umana. Nel dialogo fra tutte le religioni, da quelli politeiste a quelle monoteiste, la chiesa "*nulla rigetta di quanto è vero e santo e considera con sincero rispetto modi di agire e di vivere, quei precetti e quelle dottrine [quei modi che] non raramente riflettono un raggio di quella Verità che illumina ogni uomo*"². Ma c'è di più, il dialogo va praticato anche con i non credenti.

Un ulteriore elemento di apertura dialogica è nella teologia della liberazione che, partendo dalle condizioni di povertà di ingenti masse di popolazioni sud-americane sottomesse e sfruttate, fanno di tale stato di oppressione l'elemento da cui partire per promuovere la cura e la via di salvezza dell'umanità tutta, in una

² M. Zago, *Nostra Aetate. Dialogo interreligioso a 20 anni dal Concilio*, Piemme, Casale Monferrato 1986, p. 19

chiara prospettiva soteriologica volta alla redenzione e alla salvezza da ogni male poste a fondamento delle molteplici fedi religiose. In tal senso il dialogo tra le religioni si salda all'istanza pedagogica di liberazione da tutte le forme di oppressione materiale e spirituale.

Il dialogo è un'esigenza universale per cancellare le persistenti esperienze di discriminazione ed esclusione, per promuovere giustizia sociale, beni morali, pace e libertà per tutti nella prospettiva di una fratellanza cosmica e di una solidarietà planetaria.

Sebbene malgrado tali aperture permangano rigidità e sospetti, sono numerosi e significativi i segnali di costruttivo e autentico confronto.

Queste, in sintesi, le questioni su cui ci si interroga.

Quali i rapporti tra le istanze di pluralismo e ritorno di fondamentalismo, tra processi di secolarizzazione e ricerca del sacro, vissuto, oggi più che mai, come ancoraggio rispetto al disorientamento di una società complessa, fluida, frammentata? Quali i saperi minimi per assicurare un corretto insegnamento religioso, quali le fonti, quali i testi di riferimento?

Una serie di ipotesi sono state avanzate.

la conferma dell'insegnamento della religione cattolica ma sempre di più aperta alla conoscenza delle altre religioni e alle istanze dei non credenti. Accanto allo studio del Nuovo Testamento, lo studio del Vecchio Testamento per la religione ebraica e del Corano per la religione islamica; la proposta di un approccio multi religioso, di offerte molteplici in riferimento alle differenti fedi presenti sul territorio o richieste dalle comunità di immigrati sempre più numerose nel nostro Paese; la proposta di un approccio storico attraverso l'inserimento nel curriculum scolastico di una disciplina specifica (storia delle religioni); la proposta di un approccio trasversale che ritiene indispensabili i riferimenti ai fatti e ai fenomeni religiosi in tutte le discipline del curriculum (dalla storia generale alla storia dell'arte, della musica, della letteratura, dalla filosofia al diritto, dall'economia alla storia e alla geografia).

Ciascuna di queste proposte presenta limiti e criticità: il rischio che le offerte multireligiose accentuino pericolose forme di separatismo, tradendo, in tal modo, la prospettiva autenticamente interculturale; il rischio di fare dell'insegnamento di storia delle religioni una materia a sé, staccata dal resto del curriculum, venendo meno alle posizioni che vedono la componente religiosa attraversare i vari ambiti del sapere; il rischio di aspecificità a cui è esposto l'approccio culturale aconfessionale; il rischio, infine, della difficoltà a realizzare la proposta trasversale in assenza di una formazione adeguata dei docenti; rischio analogo per gli insegnanti di religione cattolica non sufficientemente attrezzati alla interpretazione di testi di altre religioni.

Risulta evidente, dalle questioni poste, la complessità di un insegnamento plurale delle religioni. Tale insegnamento costituisce, infatti, un problema in cui si incontrano e sovrappongono sistemi di valori e comportamenti carichi di simbo-

licità, che richiedono parole pacate, ragionevoli analisi ma, soprattutto, una approfondita ricerca in grado di sottrarci alle trappole della semplificazione, di conflitti e di fratture difficili da sanare.

Affrontare con chiarezza la questione religiosa appare, tuttavia, un impegno irrinunciabile per vincere intolleranze, fanatismi e integralismi distruttivi e per costruire collaborazione e comprensione, amicizia e solidarietà³.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- AA.VV., *L'educazione interculturale. Curricolo delle religioni*, IRRSAE Puglia, Quaderno 21, 1994.
- BETANCOURT R., *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Abya Yala - Agenda Latinoamericana, 2007.
- CAMBI F., (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma 2007.
- FRABBONI F., *Idee per una scuola laica*, Armando Editore, Roma 2007.
- HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.
- ZAGO M., *Nostra Aetate. Dialogo interreligioso a 20 anni dal Concilio*, Piemme, Casale Monferrato 1986.

³ Per un approfondimento dell'argomento confronta: AA. VV., *L'educazione interculturale. Curricolo delle religioni*, IRRSAE Puglia, Quaderno 21, 1994; Frabboni F., *Idee per una scuola laica*, Armando Editore, Roma 2007; Cambi F., (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma 2007; R. Betancourt, *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Abya Yala - Agenda Latinoamericana, 2007

Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma⁴

Alessandra Casalbore, Massimiliano Fiorucci

L'inclusione sociale dei giovani di origine straniera è una delle nuove sfide che la società italiana deve affrontare e risolvere per costruire una cittadinanza attiva capace di integrare e coinvolgere tutti i cittadini, al di là delle appartenenze "etiche". Il capitale umano, il capitale sociale e il contesto territoriale rappresentano i principali fattori che influenzano i percorsi che consentono ai figli degli immigrati di raggiungere una posizione sociale più prestigiosa rispetto a quella dei genitori. Questi temi sono oggetto di studio della ricerca "Identità, appartenenze e contraddizioni. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma". Questa ricerca è durata tre anni, dal 2007 al 2009, e rappresenta il primo studio empirico su un campione rappresentativo, condotto a Roma, su questo argomento.

Social inclusion of young people of foreign origin is one of the new challenges that Italian society must accept and resolve to create an active citizenship that can embrace and involve all citizens, beyond the membership "ethnic". Human capital, social capital and the environment are the main factors that determine the social pathways that allow the children of immigrants to reach a more prestigious position in society than their parents. These themes are objects of study of research "Identity, belonging and contradictions. A research on non-Italian youth in secondary school in Rome". This research lasted three years, from 2007 to 2009, and it represents the first empirical study on a representative sample, conducted in Rome, about this matter for debate.

Parole chiave: Migrazione, studenti, identità, seconde generazioni.

Keywords: Migration, students, identity, integration.

Articolo ricevuto: 4 ottobre 2011

Versione finale: 24 novembre 2001

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni i sistemi scolastici e formativi dei cosiddetti paesi a sviluppo avanzato hanno assunto "una configurazione sempre più plurale quanto ad origini e culture di studenti e famiglie, sia che si guardi alla scuola nei suoi diversi gradi, sia che si faccia riferimento all'Università. Un pluralismo che discende direttamente dall'intensificarsi delle connessioni e degli scambi tra paesi e popolazioni, e che quindi inevitabilmente coinvolge tutti gli stati che siano stati o siano attualmente meta di flussi migratori" (Caritas/Migrantes, 2011, p. 179).

L'Italia si presenta, nel panorama "internazionale", con una storia "migratoria" molto particolare. Le grandi migrazioni del Novecento hanno coinvolto il nostro paese in una duplice prospettiva: prima come terra di emigrazione (circa 26 milioni di emigranti in cento anni: 1876-1976; sessanta milioni di oriundi ita-

⁴ L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e, tuttavia, Alessandra Casalbore è autrice dei paragrafi 2, 3 e 4, Massimiliano Fiorucci è autore dei paragrafi 1 e 5.

liani nel mondo e attualmente quattro milioni di lavoratori italiani all'estero) (Caritas/Migrantes, 2011, p. 34), poi come paese di immigrazione (il 1976 è l'anno in cui si è registrato, per la prima volta nella storia del paese, un saldo migratorio positivo⁵).

Attualmente i residenti stranieri presenti sul territorio italiano sono 4.968.000 (con una incidenza percentuale del 7,5% sulla popolazione totale) (Caritas/Migrantes, 2011) e provengono, secondo le stime dell'Istat, da 198 paesi. L'alto numero di nazionalità rilevate sul territorio ha portato alcuni studiosi a definire la società italiana una sorta di "arcipelago migratorio" (Pompeo, 2003, p. 85), in quanto sono presenti, con percentuali diverse, persone provenienti da quasi tutti i paesi del globo (i prime tre paesi per provenienza sono la Romania, l'Albania e il Marocco) i cui cittadini rappresentano quasi la metà dei migranti presenti nella penisola).

Questo notevole flusso migratorio ha avuto forti ripercussioni sul sistema scolastico, in circa quindici anni il numero di studenti stranieri si è più che decuplicato, passando da 59.389 unità (a.s. 1996-97) a 711.046 (a.s. 2010-11) (MIUR, 2011). Il carattere di espansione di tale fenomeno è facilmente visibile se si osserva la distribuzione degli studenti stranieri nei diversi livelli scolastici: il 20,3% frequenta la scuola dell'infanzia, il 35,8% frequenta la scuola primaria, il 22,3% quella secondaria di I grado e solo il 21,6% la scuola secondaria di II grado. Ciò significa che nei prossimi anni, a causa dell'effetto "onda lunga", sarà quest'ultimo livello di istruzione a registrare il maggior numero di iscritti stranieri.

"Nell'a.s. 2010/11, si conferma il "primato" storico della scuola primaria, da sempre l'ordine con il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana e l'incidenza percentuale superiore agli altri livelli scolastici: alle primarie sono iscritti 254.644 alunni stranieri, che rappresentano il 9% sul totale della popolazione scolastica. Seguono le scuole secondarie di primo grado con 158.261 allievi con cittadinanza non italiana (l'8,8% del totale degli iscritti a questo livello scolastico), le secondarie di secondo grado con 153.513 studenti stranieri corrispondenti a 5,8 presenze ogni 100 allievi e, infine, le scuole dell'infanzia con 144.628 alunni ovvero l'8,6% dei bimbi frequentanti questo ordine di scuola.

Considerando, tuttavia, la distribuzione percentuale degli iscritti nei diversi ordini e gradi [...], nell'ultimo decennio il peso della scuola primaria è diminuito passando dal 42,8% al 35,8%, mentre l'aumento più significativo ha riguardato le scuole secondarie di secondo grado: nell'a.s. 2001/02 accoglievano il 14% degli studenti con cittadinanza non italiana, mentre nell'a.s. 2010/11 ben il 21,6%. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di primo grado, invece, la percentuale

⁵ Le persone che sono entrate nel paese (immigrati) sono numericamente maggiori di quelle che sono uscite (emigrati). Questo anno segna simbolicamente il passaggio dell'Italia da terra di emigrazione a terra di immigrazione.

di allievi stranieri è rimasta piuttosto stabile nel tempo: queste scuole accolgono nell'ultimo anno scolastico considerato, rispettivamente, il 20,3% e il 22,3% degli stranieri presenti nel sistema scolastico italiano" (MIUR, 2011, pp. 10-11).

A partire dall'a.s. 2007/08, il Ministero dell'Istruzione procede alla rilevazione del luogo di nascita degli alunni con cittadinanza non italiana, distinguendo tra nati in Italia e nati all'estero, "a partire dalla considerazione che l'esperienza scolastica di uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane è, senza dubbio, diversa da quella di un alunno appena arrivato in Italia, senza conoscenze della lingua, delle regole e del funzionamento del sistema scolastico italiano. Dall'analisi dei dati emerge che la percentuale di nati in Italia sul totale della popolazione scolastica di origine non italiana è passata dal dato medio del 34,7% nell'a.s. 2007/08 al 42,1% del 2010/11, corrispondente a 299.565 alunni [...]. L'incidenza più alta si registra nelle scuole dell'infanzia – il 78,3% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia –, seguite dalle primarie (52,9%) e dalle secondarie di primo grado (23,8%), mentre la percentuale più bassa è riscontrabile nelle scuole secondarie di secondo grado (9%)" (MIUR, 2011, pp. 10-11).

I ragazzi nati in Italia da genitori stranieri sono definiti nella letteratura in diversi modi: ragazzi ponte, seconde generazioni, figli di due mondi, giovani della terra di mezzo, eccetera. In tutte queste definizioni emerge il senso di precarietà e di sospensione che connota la situazione dei figli degli immigrati. Questi adolescenti si trovano a dover definire la loro identità in spazi trans-culturali, a vivere in perenne bilico tra contesti di riferimento differenti, a volte perfino contrastanti e a dover "fare i conti" quotidianamente con una serie di pregiudizi, impliciti o espliciti, che gli autoctoni riversano su di loro in quanto "stranieri" (sono considerati tali anche se sono nati in Italia, parlano perfettamente l'italiano, hanno svolto il loro percorso di scolarizzazione in Italia, amano il "Bel Paese", hanno la cittadinanza italiana e si sentono italiani, tutto questo viene annullato dal semplice fatto di avere un cognome inusuale, un accento diverso o dei tratti somatici differenti). Si tratta di una generazione cruciale per il futuro del paese, una generazione che si situa tra bisogno di identità e desiderio di appartenenza e i cui esponenti rappresentano i "pionieri involontari di un'identità nazionale in trasformazione" (Ambrosini, 2006, p. 89).

Costruire la propria identità all'interno di questo variegato panorama non è certamente un compito facile. Graziella Favaro definisce i giovani di origine straniera "doppiamente fragili" in quanto devono affrontare contemporaneamente sia le problematiche legate alle "crisi identitarie" proprie dell'adolescenza (strutturazione del sé adulto) sia trovare una forma di mediazione fra le diverse appartenenze nazionali. Il dover assolvere a diversi "compiti di sviluppo" contemporaneamente può favorire lo sviluppo di una identità debole, instabile e "ambigua" (Favaro, Napoli, 2004, p. 16). L'adolescente straniero può finire per non riconoscersi in nessun tipo di appartenenza, sentirsi senza radici o smarrito tra diverse identità che non sempre riesce a gestire. A peggiorare la situazione si associa il

fatto che il giovane, spesso, è lasciato solo ad affrontare questi problemi, non può contare sull'aiuto di un adulto di riferimento in grado di guidarlo nel nuovo contesto, i genitori che solitamente sono deputati ad assolvere a questo compito non sono sempre in grado di farlo in quanto sono i primi ad essere disorientati nella società di accoglienza (frequentemente, ad esempio, è il ragazzo a ricoprire il ruolo di mediatore linguistico tra la famiglia e le istituzioni).

Naturalmente la “doppia appartenenza nazionale” può essere vissuta non solo come un “problema”, come una “doppia assenza” (Sayad, 2002), ma anche come una risorsa, una ricchezza aggiuntiva: parlare più lingue, conoscere differenti “sistemi culturali”, avere vissuto l'esperienza migratoria sono tutti fattori che possono rappresentare elementi di crescita e di maturazione personale.

Assumere questa ottica implica acquisire la consapevolezza del valore della “differenza”, la capacità di gestire le diverse provenienze nazionali senza essere costretto a sceglierne una sola e la propensione a percepire la propria identità come qualcosa di mutevole ed in continua evoluzione. Questo carattere dinamico dell'identità è stato messo in rilievo anche da Antonio Nanni che per descrivere l'identità dei giovani di origine straniera stravolge la classica immagine dell'identità-albero composta dalle radici (simbolo del radicamento nella cultura del proprio paese e nei valori trasmessi dall'ambiente sociale di appartenenza), dal tronco e dalle ramificazioni (contatto con il mondo esterno) accostando ad essa un nuovo elemento in grado di rappresentare il carattere *in progress* di tale costrutto, le ruote; “siamo [...] identità aperte e vive, come alberi semoventi nella nostra società della mobilità umana” (Nanni, 2008, p. 14).

La costruzione dell'identità è stato oggetto di interesse da parte di molti studiosi, ognuno dei quali ha fornito una propria definizione del “problema”. Per fare qualche esempio:

- S. Bonino ha definito l'identità come “il risultato di un processo relazionale dinamico che rimanda sia alla validazione degli altri sia alla personale elaborazione di un senso di unità, di coerenza e di continuità nel tempo. Gli aspetti cognitivi, emotivi e sociali risultano per tanto strettamente connessi al concetto del sé e dell'identità che si sviluppa durante l'adolescenza” (Bonino, 2008, p. 40);

- A. Palmonari ha definito l'identità “una qualità relazionale e temporale dell'esperienza del sé” (Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006, p. 40);

- E. Besozzi descrive l'identità “come un traguardo di conquista dell'autonomia dell'io, che si fonda proprio sull'idea della differenza, cioè su un paradosso apparente che consiste nel percepirsi simili agli altri, ma contemporaneamente diversi” (Besozzi, 2006, p.138);

- R. Pinxten afferma che “ogni nozione di identità scientificamente valida implica cambiamento e dinamismo” (Pinxten, 1998-99, p. 24);

- J. Cabrera sostiene che “la identidad personal en su dimensión se va costruendo mediante procesos de identificación y desarrollo de sentimientos de pertinencia” (Cabrera, 2003, p. 13).

Da queste definizioni si evince che la costruzione dell'identità non è solo un processo intimo e personale, ma è influenzato dallo sguardo e dall'opinione dell'altro: il messaggio di fondo è che siamo quello che siamo anche perché gli altri ci vedono in tal modo. Questo legame con il mondo esterno nella costruzione dell'identità era stato messo in evidenza, agli inizi dell'Ottocento, dal filosofo tedesco W.F. Hegel, che sosteneva: "l'autocoscienza esiste in relazione a sé e agli altri, in quanto nominata dalle altre coscienze". L'immagine che una persona si crea di sé secondo il filosofo tedesco è fortemente relazionata al modo in cui lo definiscono gli altri, la psicologia odierna definisce questo processo "teoria dello specchio": "existo en la medida en que me veo reflejada en los y las demas" (Massot Lafon, 2003, p. 14);

Un'altra caratteristica che emerge dalle definizioni sopra riportate è il dinamismo che caratterizza questo concetto. L'identità non è statica ed immutabile, ma è soggetta ad un continuo mutamento provocato dalle relazioni che il soggetto instaura con il mondo esterno e dal modo in cui si sente percepito dall'altro.

L'adolescenza costituisce un periodo fondamentale per la costruzione dell'identità perché rappresenta l'uscita dal mondo ovattato e protettivo della famiglia e l'entrata nel mondo degli adulti. Questo passaggio comporta un rinnegazione del concetto di sé finalizzata a scoprire il proprio "posto" nella società adulta. Gli adolescenti stranieri si trovano a dover affrontare queste "crisi identitarie" in un contesto migratorio a volte ostile o comunque in bilico tra diversi codici culturali e molteplici appartenenze.

2. OBIETTIVI E AMBITO DELLA RICERCA

La ricerca, presentata in questo articolo, si pone come obiettivo prioritario l'analisi dei processi di inclusione sociale sperimentati dagli alunni con cittadinanza non italiana a Roma.

L'oggetto di studio di questo lavoro sul campo sono gli studenti di origine straniera che frequentano gli istituti secondari di secondo grado a Roma. La decisione di limitare lo studio agli adolescenti studenti e di non includere i giovani che già lavorano o che vivono in condizioni di marginalità e devianza nasce dall'esigenza di studiare l'esperienza quotidiana dei ragazzi stranieri inseriti in percorsi di formazione e di socializzazione simili a quelli degli autoctoni.

Questa scelta consente di mettere a confronto lo stile di vita, le abitudini, il modo di agire, le prospettive future, i desideri, i bisogni formativi e relazionali degli allievi stranieri con quelli espressi dai coetanei italiani e di rilevare il peso della variabile "appartenenza etnica"⁶ nel processo di costruzione identitaria.

⁶ Per "appartenenza etnica" non si vuole indicare, in questa sede, il rapporto che lega la persona ad una comunità specifica, ma si intende la "condizione di migrante" sperimentata dagli adolescenti di origine straniera in prima persona in quanto immigrati o "creditata" dai genitori (i figli

Studiare esclusivamente la popolazione studentesca implica dei limiti concettuali: significa operare una selezione in positivo, sono prese in esame unicamente le storie di vita di una parte di universo che gode di una condizione “privilegiata”. Coloro che hanno la possibilità di continuare gli studi oltre la scuola dell’obbligo sono, infatti, una minoranza; chi arriva fino a questo punto, nonostante le notevoli difficoltà, ha beneficiato di una “via” preferenziale costituita dal supporto economico e morale della famiglia o da altri tipi di fattori che hanno agevolato il percorso formativo preservandolo dal fenomeno dell’abbandono scolastico.

Un altro criterio utilizzato per circoscrivere l’oggetto di studio è stato l’età anagrafica, si è scelto di focalizzare l’attenzione sul periodo dell’adolescenza anche se in modo non rigido (il campione selezionato si situa in un *range* di età compreso tra i 14 e i 21 anni, la media è 16,5 anni) in quanto:

a) l’adolescenza rappresenta uno stadio fondamentale per la formazione dell’identità personale e sociale del singolo individuo (tema cardinale della ricerca). In questa fascia di età si forma, si sviluppa e si consolida, attraverso il continuo confronto con il mondo esterno (scolastico, familiare, sociale), l’immagine del sé adulto⁷;

b) in questo arco di tempo si effettuano le scelte di vita che condizioneranno l’ingresso del giovane nel mondo del lavoro e più in generale nella società di accoglienza;

c) è un ambito di studio ancora poco esplorato. Solo da alcuni anni gli studenti di origine straniera iscritti nelle scuole di secondo grado hanno raggiunto un numero tale da poter essere analizzato in termini statistici, al contrario delle scuole primarie che da più di un decennio sono teatro di ricerche e progetti interculturali.

Infine, l’ultimo criterio di selezione utilizzato nella scelta del campione è stato il possesso di una cittadinanza non italiana.

Questa scelta ha comportato l’esclusione dei figli di coppie miste, i figli di genitori stranieri aventi la cittadinanza italiana e i ragazzi adottati all’estero.

Dopo aver presentato sommariamente i “protagonisti” della ricerca è opportuno descrivere gli obiettivi perseguiti dal presente studio, che sono sintetizzabili in tre punti salienti:

- creare una mappatura degli studenti non italiani presenti negli istituti romani (questo primo obiettivo si propone di descrivere l’universo dei giovani di origine straniera, particolare attenzione è stata riservata all’analisi dei seguenti

degli immigrati nati in Italia sono considerati dagli autoctoni e dalla legge degli stranieri anche se non hanno compiuto il “viaggio migratorio”, non a caso nella letteratura si usa per riferirsi a questi giovani la tanto discussa etichetta di “seconda generazione”).

⁷ Su tale argomento molto interessanti sono gli studi condotti da E. Erikson e da L. Grinberg e R. Grinberg; cfr. Erickson, E., *Gioventù e crisi di identità*. Armando, Roma 1995 e L. Grinberg, R. Grinberg, *Identità e cambiamento*, Armando, Roma 1992.

elementi: le dimensioni del fenomeno; i paesi di origine dei flussi migratori, i percorsi scolastici intrapresi; i risultati scolastici raggiunti; l'autodefinizione dell'appartenenza nazionale, l'uso del tempo libero; le amicizie; il rapporto con la famiglia, con la comunità di origine, con il gruppo dei pari; le competenze linguistiche acquisite o mantenute nella lingua del paese di origine e/o in quella di accoglienza, la discriminazione su base "etnica", le prospettive future, eccetera). La necessità di "catalogare" le caratteristiche che contraddistinguono questo nuovo pubblico scolastico nasce dall'assenza di studi significativi condotti in questo ambito a Roma e in generale nel Lazio (la maggioranza delle ricerche sugli adolescenti stranieri sono state svolte nel Nord Italia, in particolar modo a Milano, Torino e Genova). L'obiettivo della ricerca sul campo è, quindi, "sondare" il terreno per tracciare un profilo dei figli degli immigrati e immaginare dei possibili percorsi di "inclusione" sociale in grado di rispondere ai bisogni di questa nuova utenza e della società di accoglienza;

- studiare le strategie identitarie messe in atto dagli allievi di origine straniera nel processo di "inserimento" nella società italiana. Questo secondo obiettivo si prefigge di rispondere ad una difficile e delicata domanda: i figli degli immigrati nati o venuti da piccoli in Italia si sentono stranieri, italiani, entrambe le cose, nessuna delle due? La risposta a questo interrogativo, non per forza univoca, consente sia di "misurare" il grado di integrazione sociale raggiunto dagli adolescenti stranieri in Italia, sia di analizzare le strategie utilizzate da questi giovani nella "gestione" dei due universi culturali di riferimento;

- esaminare le cause dell'insuccesso scolastico e scoprire i fattori che concorrono a determinarlo. I risultati delle ricerche svolte sulla popolazione straniera presente nel sistema scolastico italiano sono allarmanti. Tutti gli studi condotti rilevano un tasso di insuccesso scolastico molto più alto rispetto a quello registrato dai coetanei italiani, osservando i singoli indicatori si nota che:

- in media gli alunni di origine straniera ottengono votazioni più basse rispetto a quelle conseguite, nelle stesse materie, dagli autoctoni;

- si rileva, tra gli studenti stranieri, un'alta percentuale di ritardo scolastico dovuto sia all'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica (principalmente per motivi linguistici), sia all'esito negativo dell'anno scolastico (boccatura);

- i giovani stranieri registrano un tasso di abbandono scolastico più alto di quello dei coetanei italiani;

- un altro dato interessante, anche se non direttamente correlato all'insuccesso scolastico, è la tipologia di scuola frequentata dagli adolescenti di origine straniera e dai coetanei italiani. Le statistiche pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca mostrano che circa l'80% degli studenti di origine straniera si iscrive agli istituti tecnici e professionali, mentre il restante 20% opta per i licei. Questa scelta differisce notevolmente da quella compiuta dai coetanei

autoctoni, che frequentano principalmente i licei e solo in minoranza gli istituti tecnici e professionali.

La scelta della scuola superiore non deve essere trascurata in quanto rappresenta un importante indicatore predittivo della futura carriera lavorativa: chi si iscrive al liceo continuerà probabilmente il percorso formativo fino all'Università e potrà accedere a lavori di alto profilo, migliorando così il proprio status sociale; mentre chi sceglie gli istituti tecnici e professionali, difficilmente continuerà gli studi oltre la scuola secondaria, si inserirà tendenzialmente nel mercato del lavoro in giovane età e potrà aspirare a lavori di profilo medio o medio-basso.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico insieme alla scelta di indirizzi scolastici considerati meno "prestigiosi" rischia di imprigionare i figli degli immigrati in una posizione di subalternità che favorisce l'instaurarsi di un processo di "assimilazione verso il basso" (*downward assimilation*), ovvero l'integrazione dei figli degli immigrati in circuiti di marginalità e/o di devianza. Nella migliore delle ipotesi questo tipo di assimilazione relega i giovani stranieri in percorsi professionali di basso profilo, basati su lavori precari, pericolosi e/o mal retribuiti (le famosa teoria delle tre D: *Dirty, Dangerous and Demeaning*). Questi sbocchi lavorativi sono, in molti casi, gli stessi in cui sono inseriti i genitori, che pur possedendo competenze e titoli di studio elevati (circa il 12% degli immigrati in Italia ha una laurea) sono costretti ad accettare lavori poco qualificati.

In questa situazione di frustrazione il giovane rappresenta per la famiglia immigrata la via di uscita dalla miseria e dalle umiliazioni, un'occasione di riscatto, di ascesa sociale, colui su cui investire per migliorare lo status sociale della famiglia; quando anche questa speranza viene meno si crea una spirale di odio che può sfociare in un forte rancore verso la società di accoglienza che si comporta come una "matrigna" non riconoscendo ai giovani stranieri, nati e vissuti in Italia, gli stessi diritti e le stesse opportunità riservate agli autoctoni. Un esempio dei possibili scenari futuri prodotti dal processo di "assimilazione verso il basso" sono le rivolte delle *banlieue* parigine, avvenute nel 2005.

3. METODOLOGIA DI INDAGINE

La ricerca è stata condotta in 35 istituti superiori della Capitale ed ha coinvolto un campione rappresentativo di 344 studenti con cittadinanza non italiana. Sono stati utilizzati due strumenti di indagine: il questionario strutturato e l'intervista in profondità.

Il primo ha il pregio di poter registrare informazioni su un numero cospicuo di soggetti, ciò ha permesso di delineare un profilo attendibile degli studenti stranieri iscritti negli istituti romani; il secondo, invece, ha permesso di approfondire l'analisi delle dinamiche emerse dall'elaborazione dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario dando voce e spazio ai diretti interessati. A

differenza della fase di ricerca di tipo quantitativo che ha coinvolto un campione piuttosto ampio (344 unità), la fase della ricerca qualitativa (attraverso l'intervista) si è focalizzata su un campione di intervistati più ristretto (35 studenti e 8 insegnanti).

Il questionario utilizzato nella ricerca era costituito da 66 domande⁸, suddivise in sei ambiti di studio:

- *dati anagrafici* (età, anno frequentato, periodo di permanenza in Italia, nazionalità, eccetera);
- *famiglia* (rapporto con i genitori, capitale culturale della famiglia, rapporto con la comunità d'origine, eccetera);
- *identità* (autodefinizione, nazionalità degli amici, preferenze di un *partner* connazionale o italiano, definizione di "casa", eccetera);
- *scuola* (percorso formativo, risultati scolastici, rapporti con i compagni di classe, aspirazioni, motivi della scelta scolastica, eccetera);
- *extrascuola* (luoghi frequentati nel tempo libero, nazionalità degli amici, scelta dei consumi culturali, eccetera);
- *competenze linguistiche* (conoscenza della lingua italiana, del dialetto romano e della lingua madre, lingua utilizzata tra le mura domestiche, lingua preferita, eccetera).

Le variabili prese in esame nei sei ambiti del questionario sono state ricavate dal confronto di due diversi tipi di fonti:

1. lo studio della letteratura esistente sull'argomento;
2. l'analisi delle interviste condotte, a fine conoscitivo, agli adolescenti di origine straniera sui temi oggetto di studio del questionario (sei interviste, luglio 2008).

Una volta costruito, il questionario è stato sottoposto a dieci studenti di origine straniera (test di validazione) per verificare:

- la presenza di eventuali errori;
- la comprensione del testo del questionario;
- la presenza di concetti o termini equivoci;
- i tempi di somministrazione del questionario.

La versione finale del questionario è stata somministrata negli istituti di secondo grado nei mesi di marzo-maggio 2008⁹.

I questionari sono stati compilati in un locale messo a disposizione dall'istituto (biblioteca, palestra, sala riunioni, eccetera), durante l'orario scolastico, sotto la supervisione della ricercatrice¹⁰ che si è dichiarata disponibile a ri-

⁸ Di cui 61 a risposta "codificata" e 5 a risposta "non codificata". Per tutte le domande, eccetto una, era possibile scegliere unicamente una opzione tra quelle presenti. Complessivamente le variabili prese in esame sono state 76.

⁹ L'elaborazione dei dati raccolti attraverso il questionario è stata effettuata tramite il *software* di analisi statistica Spss (*Statistical Package for Social Science*).

¹⁰ La somministrazione dei questionari e la realizzazione delle interviste sono state effettuate da Alessandra Casalbore.

spondere ad eventuali dubbi o perplessità esposti dallo studente, ciò ha consentito di limitare il numero dei “dati persi” nella compilazione del questionario (risposte doppie, questionari incompleti). La presenza di un supervisore ha consentito inoltre di controllare il *setting* in cui è stato effettuato il questionario (evitare influenze esterne, possibili “influenze” tra gli studenti presenti, eccetera) e in via indiretta la qualità del dato acquisito. La scelta di far compilare il questionario alla fine dell’anno scolastico non è stata casuale: uno degli obiettivi perseguiti dalla ricerca era l’analisi delle dinamiche relazionali tra gli adolescenti stranieri e il gruppo classe, questo tipo di dinamiche si formano e si consolidano nel tempo, di conseguenza è stato necessario attendere, dall’inizio dell’anno scolastico, alcuni mesi prima di poter somministrare il questionario.

Molto articolato è il procedimento che ha condotto alla selezione e alla strutturazione del campione. Questo procedimento è costituito, in estrema sintesi, da *tre diverse fasi*:

- 1) *delimitazione concettuale*. Quali caratteristiche deve avere uno studente per essere definito “di origine straniera”;
- 2) *dimensione della popolazione di riferimento*. Quanti sono gli studenti di origine straniera presenti negli istituti di secondo grado a Roma (fonti statistiche);
- 3) *procedura di campionamento*. Ricavare un campione rappresentativo avente un livello di confidenza del 95%¹¹.

Fase uno. Delimitazione concettuale

I criteri utilizzati nella ricerca per definire i requisiti che un soggetto deve possedere per far ipoteticamente parte del campione di ricerca sono stati tre:

- 1) essere iscritto ad una scuola di secondo grado a Roma (statale o non statale);
- 2) non avere la cittadinanza italiana;
- 3) essere adolescente.

Fase due. Popolazione di riferimento

Una volta definiti i criteri di selezione delle unità eleggibili del campione è stato necessario individuare il numero di alunni di origine straniera presenti nelle scuole secondarie di secondo grado a Roma.

I dati inerenti a questo nuovo pubblico scolastico sono stati forniti dalla Direzione Generale “Studi e Programmazione” del Ministero della Pubblica Istruzione. Secondo questa fonte, nell’anno scolastico 2006-07, gli alunni di origine migratoria presenti nella capitale erano 5.520, distribuiti in 198 istituti superiori. Le tipologie di istituto che registravano la maggior percentuale di allievi di origine straniera erano, in ordine decrescente, gli istituti tecnici, i professionali (insieme

¹¹ Il *livello di confidenza* è una misura della sicurezza della stima: ad esempio, un livello di confidenza del 95% significa che il 95% dei casi esaminati cade sicuramente nell’intervallo trovato, la percentuale di errore è del 0,5%.

riunivano il 70% circa del campione) e i licei. La presenza più elevata è stata registrata negli istituti tecnici, dove si concentrava il 40% (circa) della popolazione presa in esame. Questo dato è in controtendenza rispetto alle stime nazionali che vedevano invece al primo posto, per maggior numero di iscritti stranieri, gli istituti professionali. Se si confrontano queste percentuali con quelle relative agli autoctoni nello stesso anno emerge la diversa scelta dei percorsi scolastici intrapresi dai due gruppi in questione; circa la metà degli studenti italiani, al contrario degli alunni stranieri, frequentava il liceo (il 48% circa).

Fase tre. Procedure di campionamento

In questa terza fase è stato affrontato il percorso che ha portato a delineare l'ampiezza campionaria. Si è scelto di utilizzare ai fini della ricerca un campione casuale di tipo stratificato¹². La costruzione di tale campione si è articolata in tre stadi.

Primo stadio. Ricavare, attraverso un procedimento casuale, il numero degli allievi e delle scuole da campionare. Questo calcolo è stato svolto tenendo in considerazione sia il numero totale degli allievi con cittadinanza non italiana iscritti negli istituti romani sia la distribuzione di questo nuovo pubblico nelle diverse tipologie di istituti superiori (liceo, istituto professionale, istituto tecnico, istituto d'Arte ed ex Magistrale). Sono state contemplate nella lista di scuole gli istituti statali e non statali (la presenza di alunni stranieri in quest'ultima tipologia di scuola è bassissima) e sono stati esclusi i corsi serali (per motivi anagrafici)¹³ (vedi Tabella 1).

Secondo stadio. Una volta ricavato il numero delle scuole da campionare, suddiviso per tipologia di istituto, sono state estratte a sorte¹⁴, all'interno di ogni tipologia di scuola, una lista delle scuole da contattare per la ricerca (è stata creata anche una lista di riserva da cui attingere in caso di rifiuto da parte dei dirigenti scolastici delle scuole sorteggiate alla prima estrazione).

Tab. 1 - Studenti di origine straniera che frequentano la scuola di secondo grado a Roma

		<i>Licei ex magistrale</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti d'arte</i>	<i>Totale</i>
<i>Numero stranieri</i>	<i>Valori assoluti</i>	1.625	1.587	2.268	40	5.520
	<i>Percentuale</i>	29,4%	28,7%	41,1%	0,8%	100%
<i>Scuole</i>		72	39	70	3	198

¹² Campione casuale stratificato: procedura di campionamento probabilistica in cui la popolazione viene prima divisa in strati e successivamente si effettua un campionamento casuale all'interno di ciascun strato.

¹³ Questi dati sono stati forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione.

¹⁴ Attraverso la procedura di estrazione da un *server* di numeri casuali inseriti nel computer (*Random*).

Terzo stadio. Per ogni scuola campionata è stata creata una lista degli allievi di origine straniera presenti nell'istituto (per motivi di *privacy* questa fase, legata ai nominativi degli allievi, è stata svolta dal dirigente/referente scolastico) da cui sono stati estratti a sorte i nominativi dei partecipanti alla ricerca.

Alla fine di questo percorso il campione della ricerca (vedi Tabella 2) è stato costituito da 344 studenti di origine migratoria, distribuiti in 35 istituti, così suddivisi:

- 11 Licei/ex magistrale,
- 9 Istituti Professionali,
- 14 Istituti Tecnici
- 1 Istituto D'arte

Per motivi di *privacy* nel questionario non figura il nome della persona che lo ha compilato né la sezione di appartenenza (solo la tipologia di istituto e l'anno frequentato).

Tab. 2 - Campione ricerca

		<i>Licei ex magistrale</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti d'arte</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione allievi</i>	<i>Scuole campionate</i>	11	9	14	1	35
	<i>Valori assoluti</i>	126	77	140	7	344
	<i>Valori Percentuali</i>	27%	32%	41%	1%	100%

Le interviste focalizzate sono state condotte su un campione accidentale composto da 35 studenti con cittadinanza non italiana e 8 insegnanti, presenti nei seguenti istituti:

- a. Liceo: 12 studenti e 3 insegnanti;
- b. Istituto professionale: 12 studenti e 3 insegnanti.
- c. Istituto tecnico: 11 studenti e 2 insegnanti.

La scelta di intervistare studenti e docenti provenienti da diverse tipologie di istituti superiori (Licei, Istituti Professionali e Tecnici)¹⁵ era dettata dall'esigenza di ottenere un panorama dell'universo scolastico il più eterogeneo e variegato possibile.

¹⁵ Vista la presenza marginale degli studenti con cittadinanza non italiana nell'istituto d'arte (meno dell'1%) si è scelto di escludere questa tipologia di scuola nella scelta degli istituti in cui effettuare la ricerca.

Si è proceduto nella selezione delle persone con cui svolgere l'intervista nel seguente modo:

- sono state formulate tre liste in cui erano contenuti, suddivisi per tipologie di istituto, i nominativi delle 35 scuole coinvolte nella fase precedente della ricerca (somministrazione del questionario);

- dalle suddette liste sono stati estratti a sorte i nominativi delle scuole in cui effettuare le interviste (lo stesso numero in ogni tipologia di istituto);

- sono stati contattati i referenti / dirigenti scolastici degli istituti estratti; durante il primo incontro con i referenti/dirigenti scolastici sono stati illustrati gli obiettivi della ricerca e si è chiesto di poter intervistare alcuni alunni di origine straniera ed insegnanti dell'istituto (quest'ultimi dovevano avere tra i loro allievi almeno uno studente di origine straniera)¹⁶;

- in un secondo incontro sono stati fissati gli orari e il luogo delle interviste¹⁷, le persone da intervistare sono state scelte dal referente / dirigente;

- in un terzo incontro sono state effettuate le interviste

Le interviste sono state effettuate e registrate (su supporto digitale e analogico), previa autorizzazione dei diretti interessati, nei primi mesi del 2009. In seguito i testi delle interviste sono stati trascritti integralmente, in modo da poter essere analizzati mediante operazioni di tipo ermeneutico (analisi testuale).

Questo tipo di analisi ha lo scopo di delineare delle categorie di tipo sociologico in grado di descrivere e approfondire le caratteristiche che contraddistinguono l'universo esaminato. L'obiettivo delle interviste "non è vedere quanto opinioni e problemi siano diffusi nella popolazione, bensì ottenere informazioni su oggetti di studio complessi, ricostruire esperienze e vissuti del mondo, accedere a dimensioni profonde, valori, interessi, atteggiamenti, accertare buone prassi, identificare soluzioni innovative nel contesto analizzato" (Carbone, 2004, p. 99).

In altre parole le interviste devono fornire al ricercatore una visione trasversale del fenomeno o dei processi oggetto di studio, rappresentano uno strumento indispensabile ai fini della ricerca in quanto permettono di approfondire, completare e verificare quanto emerso dall'elaborazione dei dati raccolti attraverso il questionario.

Le interviste condotte con gli studenti sono state realizzate nei mesi di gennaio-febbraio 2009, durante l'orario scolastico, nei locali messi a disposizione dagli istituti (biblioteca, sala riunioni, presidenza, eccetera). Sono anonime, per motivi di *privacy* non è stato chiesto né il nome né la classe di appartenenza (solo l'anno frequentato). Per evitare soggezione o reticenze da parte degli alunni è stato

¹⁶ La selezione delle persone da intervistare è stata affidata al referente/dirigente scolastico per questioni di *privacy*.

¹⁷ In media è passato un mese tra il primo e il secondo incontro, in questo lasso di tempo il referente/dirigente scolastico ha reclutato le persone da intervistare, ha richiesto, in caso di minorenni, un'autorizzazione scritta ai genitori dell'intervistato ed ha trovato i luoghi in cui svolgere fisicamente l'intervista.

chiesto al dirigente scolastico di poter svolgere le interviste a porte chiuse in modo da poter garantire agli studenti coinvolti nella ricerca il completo anonimato, si è inoltre assicurato ai giovani di non far ascoltare in seguito la registrazione dei colloqui agli insegnanti o al dirigente scolastico del proprio istituto, gli unici a poterli riconoscere (le interviste sono state registrate con il consenso dell'intervistato).

Le interviste sono state svolte avvalendosi di una griglia semistrutturata che aveva il compito di far emergere i temi salienti oggetto di studio della ricerca (intervista semi-guidata). La griglia costituisce un filo rosso, una guida, che lega tutte le interviste¹⁸. I temi presenti nella griglia (l'esperienza migratoria, il viaggio, la questione dell'identità, le prospettive future, il rapporto con i pari, con gli insegnanti, con la famiglia, con la società di origine e di accoglienza) non sono stati trattati nello stesso ordine e nel medesimo modo in tutti i colloqui. La modalità in cui è stata narrata la singola esperienza e la disponibilità dimostrata dall'intervistato nel parlare di determinate questioni hanno favorito l'approfondimento di alcuni temi e l'esclusione di altri. Le interviste condotte con gli insegnanti (otto professori delle scuole secondarie di secondo grado) sono state svolte nel mese di febbraio 2009, sono anonime (non è stato chiesto il nome dell'istituto in cui il docente lavora, ma solo la tipologia di scuola e la materia insegnata), sono state effettuate durante l'orario scolastico (per lo più durante l'ora di ricevimento o al termine delle lezioni) nei locali messi a disposizione dalla presidenza (sala professori, biblioteca, aula conferenze, eccetera), sono state registrate con il consenso degli intervistati.

Si è scelto di intervistare gli insegnanti per i seguenti motivi:

1. l'insegnante riveste un ruolo molto importante nel processo educativo-formativo;
2. l'insegnante manipola i contenuti espliciti ed impliciti della materia che insegna, quindi collabora in parte alla creazione della *forma mentis* e del bagaglio culturale degli studenti (autoctoni e stranieri);
3. l'insegnante attraverso le sue azioni e il suo stile di insegnamento favorisce o ostacola l'instaurarsi di un clima scolastico positivo, elemento considerato da tutte le ricerche fondamentale per l'integrazione degli alunni stranieri nel sistema scolastico;
4. l'intervista agli insegnanti permette di esaminare la dinamica del gruppo classe da un punto di osservazione esterno a quello degli allievi (i compagni di classe autoctoni e stranieri interagiscono tra di loro in classe, durante la ricreazione o nel tempo libero; come si distribuiscono tra i banchi, lo straniero si siede vicino all'autoctono o tende a scegliere come compagno di banco un connazionale o un altro straniero; nella ricreazione, in palestra o nei corridoi lo studente di origine straniera cerca di avere contatti con i connazionali presenti nelle altre sezioni; si sono verificati atti di razzismo, verbali o fisici, in aula o nell'istituto, questi studenti raggiungono gli stessi risultati scolastici degli autoctoni, che tipo di difficoltà incontrano nella materia, eccetera);

¹⁸ Per le interviste agli insegnanti e agli studenti sono state ideate due differenti griglie.

5. l'intervista consente di conoscere le iniziative interculturali messe in atto dall'istituto scolastico: progetti interculturali, corsi di italiano come L2, corsi di lingua e cultura del paese di origine degli studenti stranieri, eccetera;

6. l'intervista permette di constatare il livello di preparazione degli insegnanti sulle tematiche interculturali (hanno frequentato corsi di aggiornamento o master sui temi dell'intercultura, nella formazione pregressa hanno avuto modo di sostenere esami inerenti al fenomeno migratorio, richiedono una formazione in tal senso, quali sono i mezzi di sostegno offerti dalla scuola per favorire l'attività didattica nelle classi multiculturali, quali sono i problemi dovuti alla presenza degli allievi stranieri a cui gli insegnanti non riescono a far fronte, eccetera);

7. l'intervista consente di rilevare l'assenza o la presenza di pregiudizi o stereotipi esistenti sul collettivo degli studenti stranieri da parte del gruppo docente (è stata rilevata una tendenza ad attribuire delle caratteristiche in base al paese di origine dei ragazzi, per fare un esempio: gli allievi latinoamericani sono pigri, gli studenti rumeni sono particolarmente intelligenti e bravi in inglese, eccetera).

4. I PRINCIPALI RISULTATI DELLA RICERCA

Nei paragrafi precedenti sono stati illustrati gli obiettivi della ricerca, le metodologie, gli strumenti di rilevazione e le tecniche di campionamento utilizzati.

In questo paragrafo invece vengono analizzati, alla luce dell'elaborazione dei dati emersi dalla somministrazione del questionario e dall'analisi testuale delle interviste, i due temi centrali della ricerca:

- i percorsi identitari intrapresi da questi giovani nel processo di inserimento nella società italiana;
- i risultati scolastici ottenuti dagli studenti con cittadinanza non italiana che frequentano la scuola secondaria di secondo grado a Roma.

4.1 I PERCORSI IDENTITARI

Uno dei temi centrali della ricerca riguardava la costruzione dell'identità nei giovani di origine migratoria. Tale processo influenza, trasversalmente, numerose questioni citate nella ricerca: l'integrazione sociale, il successo scolastico, le aspettative e i progetti futuri dei giovani stranieri, i rapporti con la famiglia, con la comunità di origine e con il gruppo dei pari.

Dall'elaborazione dei dati emersi dalla ricerca per questionario emerge che gli studenti di origine straniera si definiscono, in base all'appartenenza nazionale, nel seguente modo:

1. il 46,2% si identifica *in base al paese di provenienza*;
2. il 24,4% si definisce *italiano con il trattino* (ovvero italo-rumeno, italo-spagnolo, eccetera);

3. il 17,4% si dichiara *cosmopolita*;
4. il 9,3% si considera *italiano*.

La bassa percentuale di studenti che si dichiara italiana è associata in modo forte all'età di arrivo in Italia¹⁹. Se si incrocia la variabile "appartenenza nazionale"²⁰ con la variabile "permanenza in Italia" si ottiene che il maggior numero degli studenti che si autodefinisce "italiano" è nato o è venuto nel paese in età prescolare. All'aumentare dell'età di arrivo nel paese cresce, invece, la percentuale di persone che si identifica con il paese di provenienza.

Anche se la maggioranza degli studenti si autodefinisce in base alle proprie origini è possibile individuare, analizzando le altre risposte date al questionario, una serie di indicatori che sembrano far presagire un'apertura verso la società italiana: la buona o ottima conoscenza dell'italiano²¹, l'uso del dialetto in contesti informali²², la frequentazione dei compagni di classe e di amici italiani nel tempo extra-scolastico²³, la preferenza accordata alla lingua del paese ospitante²⁴, le prospettive future (la maggioranza relativa del campione, 31,6%, dichiara, in futuro, di voler restare in Italia).

Alla luce di queste informazioni è possibile ipotizzare che tra pochi anni, grazie al consolidamento e "all'invecchiamento" del fenomeno migratorio, la distribuzione dei punteggi nelle diverse opzioni potrebbe pendere verso la risposta "italiani" (le politiche di accoglienza messe in atto dal governo rivestono un ruolo di primo piano nell'accelerare o ostacolare il processo di integrazione dei giovani di origine straniera, in particolar modo quello delle seconde generazioni).

È interessante soffermarsi sulla percentuale di studenti che si autodefinisce "cosmopolita", questa tendenza a riconoscersi in una concezione della cittadinanza esente da vincoli spaziali è suffragata anche da altri tipi di fonti:

- le prospettive future (se si somma la percentuale di persone che pensa in futuro di vivere in un altro paese, 14,2%, con quella di coloro che immaginano la propria vita in giro per il mondo, 18,6%, si scopre che la maggioranza relativa del

¹⁹ Il 20,3% degli alunni è nato in Italia (seconde generazioni), mentre il 75% è nato in un paese estero (il 23% in Romania, il 7,6% in Perù, il 6,4% in Ecuador, le altre nazionalità registrano percentuali inferiori al 5%) ed è venuto nel paese di immigrazione, prevalentemente, dopo i sei anni (il 23,3% in età compresa tra i 6 e gli 11 anni, il 42% dopo gli 11 anni).

²⁰ Nel questionario è stato chiesto al campione selezionato di autodefinirsi in base alla nazionalità, le possibilità offerte erano: italiano, cosmopolita, in base al paese di origine, italiano con il trattino.

²¹ L'86,9% degli studenti stranieri ha dichiarato di possedere una buona o ottima conoscenza della lingua italiana.

²² Il 66,9% degli studenti stranieri ha dichiarato di saper parlare in dialetto.

²³ Il 48,5% (la maggioranza relativa) degli studenti stranieri ha amici, principalmente, di nazionalità italiana; il 61,3% esce con i compagni di classe italiani al di fuori dell'orario scolastico.

²⁴ Il 55,2% degli studenti stranieri ha dichiarato di sentirsi maggiormente a proprio agio con la lingua italiana piuttosto che con quella del paese di origine.

campione, 32,8%, immagina la propria vita futura in un paese diverso da quello di origine o di accoglienza);

- il concetto di casa, per la maggior parte del campione “casa” non è un luogo geografico preciso, ma il luogo dove la persona si sente riconosciuta e dove sono presenti gli affetti²⁵.

La variabile “appartenenza nazionale” è legata inoltre alla variabile “capitale sociale” della famiglia, quest’ultimo rappresenta un importante fattore nel processo di costruzione dell’identità in quanto costituisce un elemento di sostegno e di aiuto nell’elaborazione della “doppia appartenenza nazionale” in un’ottica positiva. Poter contare su una famiglia che possiede un capitale sociale alto favorisce l’accettazione della “doppia appartenenza nazionale” come una risorsa e non come uno svantaggio. Nel corso della ricerca è emerso che chi vive in tali contesti tende ad adottare un modello identitario bi-culturale o cosmopolita, mentre chi ha a disposizione un capitale sociale familiare basso tende ad identificarsi in un’unica appartenenza nazionale (quella del paese di accoglienza se è nato in Italia o è venuto in età prescolare, quella del paese di origine se è giunto in Italia in età più avanzata).

La letteratura scientifica di riferimento su questi temi ha individuato le diverse strategie identitarie maggiormente utilizzate dai giovani stranieri nel percorso di “integrazione” nella società di accoglienza (Portes, 2001; Cesareo, 2002; Ambrosini, Molina, 2004; Bosisio et al., 2005; Valtolina, Marazzi, 2006). Nello svolgimento della ricerca empirica si è cercato di trasferire questi concetti teorici nell’esperienza sul campo. Da questo confronto è emerso che gli studenti di origine straniera iscritti negli istituti romani tendono a identificarsi, principalmente, nei quattro modelli identitari di seguito descritti:

- “*stranieri*”, si identificano in base “al paese di origine”. Questi giovani si riconoscono esclusivamente nel paese di origine, sono venuti in Italia prevalentemente in età preadolescenziale e di solito appartengono a famiglie caratterizzate da un profilo socio-culturale basso e da profili professionali poco prestigiosi (le madri sono per lo più badanti o collaboratrici domestiche). Adottano, prevalentemente, due tipologie di strategie identitarie: “*l’isolamento*” (la tendenza a rinchiudersi in se stessi ignorando gli stimoli provenienti sia dal paese di provenienza sia da quello di accoglienza) o “*il ritorno alle origini*” (il giovane ricrea nel paese di accoglienza un micro-cosmo il più possibile simile a quello lasciato nel paese di provenienza²⁶). La differenza principale tra questi due gruppi è che i secondi sono in grado di trasformare il loro attaccamento alle origini in un punto di forza (hanno una cospicua cerchia di amici tra i connazionali, si iscrivono a percorsi di studio pre-

²⁵ Si veda a tale proposito l’interessante e recente libro (2010) della scrittrice italo-somala Igiaba Scego dal significativo titolo: *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano.

²⁶ Ogni aspetto appartenente alla nuova cultura viene ignorato o criticato. Con il corpo sono presenti nel paese d’immigrazione, ma con il pensiero sono rimasti nella terra natale, ricordata sempre con nostalgia e tristezza.

stigiosi o utili professionalmente in modo da poter conseguire titoli di studio spendibili in un futuro in patria, eccetera) mentre i primi vivono la loro doppia appartenenza come una frustrazione, non sono in grado di riconoscersi completamente né nel paese di origine né nel paese di accoglienza, vivono in una sorta di limbo (di solito questa situazione è transitoria e caratterizza i primi tempi di permanenza in Italia). La maggior parte degli studenti si riconosce in questo profilo, ciò è dovuto probabilmente al fatto che la maggioranza di loro è venuta in Italia dopo gli 11 anni e quindi ha iniziato da poco il suo percorso di integrazione nella società d'accoglienza. Molto interessanti a tal proposito sono alcuni brani delle interviste effettuate: *“Sono rumeno e lo sarò per sempre, non me ne vergogno [...] il mio cognome mi ricorda ogni giorno da dove provengo [...] posso vivere in Italia tutta la mia vita ma non dimentico la mia terra, se fossi ricco ci ritornerei, ma lì non ho nessuna possibilità di lavoro”* (Int. 33). *“Mia madre è rumena, mia nonna era rumena, io sono rumena... è una realtà... una cosa che non si cambia, qui in Italia ho imparato tante cose ma non è la mia terra, qui sono una straniera, mi sento così”* (Int. 30);

- *“italiani a tutti gli effetti”*. L'adolescente che adotta questa tattica cerca in tutti i modi di passare inosservato. Per ottenere ciò cerca di cancellare ogni aspetto che ricordi la cultura di origine (lingua, tradizioni, eccetera) per assimilarsi completamente in quella del paese ospitante, si definisce “Italiano al 100%” e vuole essere trattato come tale sia dagli autoctoni sia dai connazionali. In questo profilo si rispecchia solo una piccola minoranza del campione. La bassa percentuale di studenti che si dichiara italiana è correlata probabilmente all'età di arrivo in Italia; se si incrocia la variabile “identità” con la variabile “permanenza in Italia” si ottiene che la maggioranza del campione che si autodefinisce “italiana” è nata o è venuta nel paese in età prescolare. Un dato interessante raccolto nel corso della ricerca sul campo è il rifiuto di alcuni studenti di compilare il questionario o fare l'intervista, la motivazione addotta era quella di essere italiani e quindi di non far parte del campione. Questo rifiuto vale più di mille parole, nonostante il non possesso della cittadinanza italiana questi giovani si sentono italiani a tutti gli effetti, non si considerano stranieri e non vogliono essere trattati come tali;

- *“cosmopoliti”*. La persona non si definisce in base ad un riferimento geografico preciso, l'intero mondo diventa la sua patria. Di solito chi utilizza questa strategia mostra un'alta competenza in entrambe le “culture”, utilizza le proprie conoscenze (linguistiche, storiche, sociali, eccetera) a seconda del contesto in cui si trova ad interagire: se è in casa parla la lingua dei genitori e discorre sugli eventi che riguardano il paese natale, se è con i compagni di scuola commenta la partita della Roma o della Lazio vista la sera prima. Percepisce la “doppia appartenenza nazionale” come una risorsa e non come uno svantaggio (cosa che invece non avviene nel caso del mimetismo o del ritorno alle origini), sogna in futuro di esplorare terre lontane e di conoscere nuove “culture”: *“non sono italiana né rumena, mi sento tutte e due, ma anche di più, voglio andare in America, lì ho dei parenti ed ho maggiori possibilità di trovare un buon lavoro [...] non credo che avrò problemi a stare lì [...]*

casa per me è dove sto bene, può essere ovunque anche in Siberia” (Int. 1); “in Italia sto bene ma voglio vedere altri posti, mi piace fare esperienze nuove, conoscere tanti posti e gente nuova [...] non mi piace definirmi italiana o russa, io sono io, non sono un pezzo di terra, non so come dirlo.....” (Int. 6), “ho vissuto in tanti posti, tutti hanno per me qualcosa di speciale, non so come definirmi... sono io e basta [...] non conta dove sono nato e dove vivo, non sono mai state mie scelte, io sono Michele, nato a San Benedetto del Tronto, da genitori marocchini, sono stato da piccolo a Milano, in vacanza vado spesso in Marocco, ora vivo a Roma” (Int. 8);

- *“italiani con il trattino”*. Lo studente si identifica in entrambe le appartenenze nazionali riconoscendo ad ognuna di esse un posto importante nella strutturazione della propria identità. Questi giovani sono di solito bilingui, si muovono agevolmente in entrambi i contesti di riferimento e considerano il loro essere sospesi tra due mondi come una ricchezza, una risorsa aggiuntiva da poter spendere in futuro nel mercato del lavoro. Frequentano tendenzialmente il liceo, ottengono buoni od ottimi risultati scolastici e pensano in futuro di continuare gli studi (come i cosmopoliti). I loro genitori hanno di solito una laurea (anche se non sempre esercitano professioni in linea con il titolo di studio posseduto), seguono con premura il percorso scolastico dei figli (li aiutano ad esempio nei compiti con una frequenza maggiore di quella rilevata negli altri profili) e rappresentano delle importanti figure di riferimento. La consapevolezza di questa doppia appartenenza è espressa in modo esplicito da alcuni studenti intervistati: *“Sono italiano ma anche moldavo, in alcune cose mi sento molto italiano, adoro la pasta, la mangio una volta a giorno e anche più, mi piace la musica italiana vecchia: Battisti per me è il migliore [...] gli amici mi considerano uno di loro, nessuno mi ha mai trattato come uno straniero o detto cose strane [...] certo, mi sento anche moldavo, lì sono le mie origini, i miei parenti sono moldavi, anche il mio nome, mi piace il mio paese, ci torno spesso, è differente dall'Italia ma anche lì ci sono cose belle, le montagne sono le più belle che ho mai visto, certo anche in Italia ci sono, però lì tutto è più selvaggio, vedi ancora le persone che vanno con l'asino, non so come dire, la Moldavia su alcune cose è più genuina, più vera, anche la gente è così... spontanea, amichevole, non si fanno tutti i problemi che si fanno qua [...] essere tutti e due (italiano e moldavo) non mi porta nessun problema, io sono così, non so come spiegarlo” (Int. 22); “scherzando tante volte mi definisco una “peritaliana”, metà italiana metà peruviana [...] non saprei scegliere tra l'Italia e il Perù, le amo tutte e due” (Int. 16).*

Queste strategie naturalmente non sono delle strutture fisse, rigide ed immutabili, si trasformano con il passare del tempo, cambiano forma continuamente in quanto risentono degli accadimenti esterni e delle esperienze quotidiane. Di conseguenza non è detto che una persona che adotta un determinato tipo di strategia oggi, non possa cambiarla in futuro, anzi, gli studi longitudinali condotti da A. Portes e R. Rumbaut sulle seconde generazioni in America hanno mostrato che oscillare tra diversi modelli identitari in un arco di tempo esteso è un elemento costante nelle biografie dei ragazzi stranieri; il contesto sembra essere uno dei fattori maggiormente in grado di condizionare, in positivo o in negativo, tale mutamento.

4.2 I RISULTATI SCOLASTICI SECONDO GLI STUDENTI

Dall'elaborazione dei dati acquisiti attraverso la somministrazione dei questionari è emerso che la maggioranza degli studenti (71,1%) sostiene²⁷ di avere un rendimento scolastico pari o superiore alla sufficienza. In particolare:

- il 20,9% dichiara di avere una media gravemente insufficiente o insufficiente;
- il 38,4% dichiara di avere una media sufficiente;
- il 31,4% dichiara di avere una media più che sufficiente;
- il 7,3% dichiara di avere una media che oscilla tra buono ed ottimo.

Questo dato è stato “incrociato” con altre variabili esaminate nel questionario al fine di individuare i fattori che concorrono a determinare o ad ostacolare il successo scolastico. Da tale analisi si evince che un “peso” determinante nei risultati raggiunti dagli allievi stranieri è ricoperto da:

- il modo in cui percepiscono la loro doppia appartenenza nazionale;
- il capitale socio-culturale posseduto dalla famiglia;
- la sensibilità interculturale mostrata dalla scuola²⁸;
- il genere;
- l'età di arrivo in Italia.

Gli studenti che si riconoscono in un'unica appartenenza (non importa se in quella italiana o in quella del paese di origine) tendono ad avere una media molto più bassa rispetto a chi, invece, considera la propria identità come una somma di appartenenze diverse.

Questo atteggiamento è probabilmente legato al fatto che chi si riconosce in molteplici appartenenze tende a giudicare il vivere tra diverse culture come una risorsa in più (bilinguismo, visioni diverse del mondo, possesso di differenti codici culturali) e non come uno svantaggio o uno stigma da nascondere sotto un'unica appartenenza, eretta come suprema ed immutabile. Questa “predisposizione d'animo” permette di integrarsi in modo migliore in quanto incide positivamente sull'autostima del soggetto e sul suo modo di rapportarsi con il mondo esterno.

Un altro fattore in grado di influenzare il rendimento scolastico degli studenti stranieri è “il capitale socio-culturale” posseduto dalla famiglia²⁹. I ragazzi che

²⁷ Si utilizza il verbo sostenere piuttosto che avere in quanto i dati presentati sono frutto di autodichiarazioni da parte degli studenti stranieri, non comprovate da dati oggettivi (non è stata effettuata da parte nostra una lettura diretta delle pagelle).

²⁸ Questo indice è stato creato accorpando tre variabili relative alle attività interculturali svolte dall'istituto, queste sono: corsi di lingua italiana per gli stranieri (a questa variabile è stato assegnato un peso leggermente maggiore rispetto alle altre); attività di sostegno specifiche per gli stranieri; incontri con mediatori culturali.

²⁹ L'indice “Capitale socio-culturale” è stato costruito sommando cinque variabili contenute in altrettante domande, appositamente inserite nel questionario utilizzato: il titolo di studio dei genito-

possono contare su un capitale socio-culturale alto ottengono voti migliori rispetto a chi ha a disposizione un “capitale sociale basso”.

Solo l'11,3% degli studenti stranieri può far affidamento sui benefici derivanti dal possedere questo tipo di capitale, la maggioranza (44%) non è nelle condizioni per poter accedere a tale risorsa. Nonostante l'alta percentuale di genitori aventi titoli di studio pari o superiori al diploma (70% circa, questo fattore incide positivamente sulla futura carriera scolastica dei figli), è quasi totalmente assente il “consumo” di attività “culturali” da parte della famiglia (in casa sono presenti pochissimi libri, raramente si comprano i giornali e meno del 5% degli intervistati dichiara di essere andato con la famiglia nell'ultimo anno al teatro, ad una mostra o ad uno spettacolo musicale). Questo tipo di scelte di consumo culturale sono dovute prevalentemente alla mancanza di tempo libero e alle scarse risorse economiche a disposizione della famiglia.

Non poter contare sul sostegno, sull'aiuto e sulla presenza dei genitori è sicuramente un fattore discriminante. Lo studio sul campo ha fatto emergere che la maggior parte dei giovani, nel caso di richiesta di aiuto per lo svolgimento dei compiti, si rivolge soprattutto agli amici o ad un fratello (52,1%), solo una piccola parte chiede aiuto ai genitori (12,1%) o ad un insegnante privato (6,1%), coloro che non hanno nessuno a cui potersi rivolgere sono pari al 15,1% della popolazione indagata. Sicuramente anche le aspettative che i genitori mostrano nei confronti degli esiti scolastici dei figli hanno un “peso” nel determinare la carriera scolastica degli adolescenti stranieri; esiste infatti una forte correlazione tra le variabili “Interesse dei genitori per il rendimento scolastico” e “media dei voti riportati nell'ultima pagella”. Coloro che hanno una media gravemente insufficiente (il 68,8%) dichiarano di avere dei genitori che non si interessano alla loro *performance* scolastica, se non sporadicamente; al contrario coloro che hanno una media compresa tra il buono e l'ottimo dichiarano di avere dei genitori che si interessano costantemente, a volte perfino in modo ossessivo, al loro rendimento scolastico (79,8%).

Naturalmente la scuola svolge un ruolo di primo piano nell'agevolare o ostacolare il percorso scolastico degli allievi stranieri. Dalla ricerca è emerso che gli studenti che hanno usufruito di una serie di attività pedagogiche ideate appositamente per agevolare il loro *iter* scolastico (corsi di italiano come L2, attività di sostegno specifiche per gli stranieri e incontri con mediatori interculturali) mostrano una media scolastica più alta rispetto a coloro che non né hanno usufruito.

Nelle scuole che sono state classificate come “molto sensibili” alle tematiche interculturali (profilo alto) il 40,9% degli studenti stranieri ha una media compresa tra buono e ottimo, il 50% registra una media sufficiente e solo il 9,1% si colloca sotto la sufficienza. Viceversa se si prendono in esame gli studenti che frequentano

ri; il lavoro dei genitori; i libri posseduti in casa; la frequenza con cui si acquistano i giornali in casa; la partecipazione a mostre, spettacoli teatrali o musicali, eccetera.

scuole che non hanno messo in pratica, se non in pochi casi, attività di sostegno specifiche si nota che la percentuale di insufficienti è più che doppia (24%).

Oltre alle attività interculturali promosse dalla scuola, un ruolo di primo piano è rivestito anche dallo stile di insegnamento adottato dai docenti, dalla qualità delle relazioni esistenti nel gruppo classe, dalle strategie di accoglienza messe in atto dagli istituti, eccetera. Tutte queste dimensioni sono state raccolte da Luca Queirolo Palmas in una macro variabile denominata “*effetto Scuola*”: “buone pratiche scolastiche, clima scolastico e di classe adeguati, forte *leadership*, collegialità, formazione e motivazione dei docenti fanno sì che una forte numerosità di determinati gruppi sociali/etnici dia origine non a un ghetto educativo ma a una situazione di eccellenza multiculturale. In questa prospettiva, successi e insuccessi vengono letti non solo a partire dai presunti deficit degli individui, ma anche attraverso le responsabilità istituzionali delle singole scuole e delle politiche scolastiche” (Queirolo Palmas, 2006, pp. 104-105). Nella ricerca sono state esaminate alcune di queste dimensioni.

Si è costruito, per fare un esempio, un indice relativo al clima scolastico³⁰ per sondare “l’aria che si respira” nelle scuole campionate, i risultati emersi sono stati piuttosto sconcertanti: il 52% delle scuole si caratterizza per un clima scolastico negativo, solo il 20,9% per un clima scolastico positivo.

Un altro tema investigato, attraverso lo strumento dell’intervista, è stato quello della formazione dei docenti sui temi dell’educazione interculturale. Questa dimensione risulta del tutto assente: nessun docente ha affrontato i temi relativi all’intercultura, se non sporadicamente, nella formazione pregressa; non sono previsti corsi di aggiornamento su questo tema, nessun insegnante interpellato ha seguito un master o semplicemente letto un libro inerente alle tematiche dell’educazione interculturale.

Tutte le iniziative condotte e le pratiche attivate sono frutto della buona volontà del singolo professore, che si improvvisa esperto educativo dei processi interculturali. Il dato ancora più preoccupante è che la maggior parte degli insegnanti intervistati non sente il bisogno di aggiornarsi su questo tema. Generalmente all’interno dei plessi scolastici che registrano un alto numero di allievi stranieri viene nominato dal collegio un referente per l’intercultura a cui viene demandata ogni questione che concerne il collettivo degli studenti stranieri.

³⁰ Questo indice sintetizza i dati relativi a sei domande diverse accorpate in un’unica macrovariabile. Le domande prese in esame erano le seguenti:

- 1) Ti sei mai sentito/a discriminato/a dagli insegnanti in quanto figlio di immigrati?
- 2) Ti sei mai sentito/a discriminato/a dai compagni di classe in quanto figlio di immigrati?
- 3) La tua scuola nell’ultimo anno ha organizzato attività di sostegno per gli studenti di origine straniera?
- 4) La tua scuola nell’ultimo anno ha organizzato laboratori di lingua italiana per gli alunni di origine straniera?
- 5) La tua scuola nell’ultimo anno ha organizzato incontri con mediatori culturali?
- 6) Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?

Da quel momento in poi egli diventa l'unico ad occuparsi in modo specifico dei bisogni degli studenti non italiani e a farsi mediatore tra questo collettivo, le istituzioni e le famiglie. La questione interculturale, in altri termini, è delegata al referente e sostanzialmente non modifica il modo di fare scuola degli altri.

All'interno di queste dinamiche scolastiche anche il genere ricopre un ruolo importante. Dall'analisi delle risposte al questionario si registra l'esistenza di una forte associazione tra la variabile "voto pagella" e "genere". Le ragazze conseguono in media voti più alti rispetto ai coetanei maschi (questo vale anche per gli autoctoni): il 50% delle studentesse ha una media compresa tra buono ed ottimo, tale media è posseduta solo dal 30,2% degli studenti maschi.

Questo dato è confermato anche dalle interviste agli insegnanti: questi ultimi dichiarano all'unisono che le ragazze, tendenzialmente, sono più brave dei ragazzi sotto il profilo scolastico e a parere loro risultano essere anche maggiormente "integrate" nel gruppo classe. Questo elemento è stato sottolineato anche da alcuni studenti intervistati: *"le ragazze sono avvantaggiate rispetto a noi, nessuno le guarda con paura e diffidenza, se poi sono carine gli vanno dietro anche gli italiani [...] sono trattate come le italiane, per loro è più facile inserirsi"* (Int. 34); *"le ragazze si inseriscono meglio, a loro non fanno storie [...] molte preferiscono stare con gli italiani e a noi non ci rivolgono nemmeno la parola, ci ignorano"* (Int. 20).

Il genere risulta rilevante non solo rispetto ai risultati scolastici, ma anche rispetto ai progetti futuri; le ragazze sono maggiormente propense a continuare gli studi dopo il diploma rispetto ai ragazzi. In particolare si registra che:

- il 31,6% delle ragazze, contro il 23,6% dei ragazzi, dichiara di voler continuare gli studi dopo la fine della scuola secondaria di secondo grado;
- il 36,8% delle ragazze, contro il 28,6% dei ragazzi, pensa in futuro di lavorare e di studiare nel contempo;
- viceversa il 26,9% dei ragazzi, contro il 13,8% delle ragazze, vuole trovare un lavoro una volta terminati gli studi secondari.

Altri fattori che incidono sul proseguimento degli studi sono il conseguimento di risultati scolastici alti (che come si è visto sono ottenuti principalmente dalle ragazze) e un iter formativo regolare (assenza di bocciature).

La differenza di genere è visibile anche nella scelta degli istituti superiori, le ragazze seguono prevalentemente percorsi liceali che prevedono il proseguimento degli studi auspicabilmente fino all'Università e oltre (Master, Dottorato, eccetera), mentre i ragazzi scelgono in maggior numero gli istituti tecnici, in grado di fornire un rapido inserimento nel mercato del lavoro. Se si analizza la situazione nel dettaglio si registra che:

- il 40,1% delle ragazze frequenta il liceo, questa scelta è condivisa dal 25,8% dei ragazzi;
- il 30,3% delle ragazze è iscritta ad un istituto professionale, questa tipologia di scuola è frequentata dal 22,5% dei ragazzi considerati;

- il 26,3% delle ragazze è presente in un istituto tecnico, tipologia in cui si concentra la maggioranza del campione maschile (50,1%).

Un'altra variabile che è stata presa in considerazione è "l'età di arrivo in Italia". Questo fattore, come si è visto, gioca un ruolo di primo piano nell'inserimento scolastico e sociale dei giovani di origine straniera. All'aumentare del periodo di permanenza in Italia diminuiscono sensibilmente le difficoltà linguistiche, relazionali e scolastiche affrontate dai giovani stranieri, questa condizione agevola dunque il percorso di integrazione nella società italiana sperimentato da questi studenti.

I figli degli immigrati nati in Italia, le cosiddette "seconde generazioni", costituiscono attualmente una minoranza del collettivo degli studenti stranieri indagato, nel caso specifico rappresentano il 19,5% della popolazione complessiva, mentre il 16,3% è arrivato in Italia in età prescolare, il 23,3% tra i 6 e gli 11 anni e infine la maggioranza relativa del campione, il 42,2%, è giunta nel paese dopo gli 11 anni.

Se si associa questa variabile ai giudizi ottenuti nell'ultima pagella si ottiene che chi è nato in Italia o è arrivato in età prescolare non ottiene voti più alti rispetto a chi è venuto in tarda età, anzi sembra vero il contrario: chi è venuto dopo gli 11 anni ha una media superiore alla sufficienza nell'85,7% dei casi, rispetto al 74,3% registrato da chi è nato in Italia o al 72% di chi è venuto prima dei tre anni. La percentuale di chi ha una media compresa tra il buono e l'ottimo è del 35,4% negli studenti giunti prima dei 6 anni, rispetto al 42,9% degli studenti arrivati dopo gli 11 anni.

Questo dato, che appare sorprendente e in controtendenza rispetto alle medie nazionali, potrebbe essere legato al fatto che chi è nato in Italia o vi è arrivato in età precoce è spesso inserito in percorsi scolastici notoriamente più "difficili". I ragazzi di "seconda generazione", infatti, sono iscritti prevalentemente ai licei (44,8%), in percentuale minore sono iscritti agli istituti tecnici (31,3%) e agli istituti professionali (20,9%); viceversa chi è arrivato dopo gli undici anni frequenta principalmente l'istituto tecnico (47,9%), seguono a distanza, a pari merito (25,7%), il liceo e l'istituto professionale.

Chi arriva in Italia in età preadolescenziale sceglie spesso percorsi considerati meno prestigiosi, a causa delle scarse competenze linguistiche, ma ha molte volte dietro di sé un passato di successi scolastici che gli consente di raggiungere in tempi brevi ottimi risultati. Secondo i docenti degli istituti tecnici e professionali intervistati, spesso, sono proprio loro gli "studenti migliori"; rispetto ai coetanei autoctoni risultano essere molto più motivati, disciplinati e preparati.

Se si incrocia la variabile età con quella relativa al desiderio di continuare il proprio percorso formativo dopo la scuola secondaria di secondo grado si rileva una maggiore propensione a continuare gli studi da parte degli studenti arrivati in età prescolare rispetto a coloro che sono giunti in Italia dopo i sei anni (nonostante la differenza di successo scolastico registrata). Anche in questo caso la ti-

pologia di scuola prescelta potrebbe essere una spiegazione: chi sceglie il liceo è maggiormente propenso ad iscriversi all'Università. Inoltre, aver compiuto l'intero processo di socializzazione in Italia porta questi allievi a seguire maggiormente le orme dei coetanei italiani che prediligono un determinato tipo di iter formativo (liceo).

Se si confronta la variabile età con le aree disciplinari in cui il soggetto trova maggiori difficoltà si scoprono delle differenze interessanti tra chi è nato in Italia e chi è venuto dopo gli 11 anni, dovute probabilmente al diverso grado di competenza linguistica³¹.

I primi dichiarano di avere maggiori difficoltà nelle materie scientifiche (35,8%), seguono ad una certa distanza le materie umanistiche. La situazione si capovolge nel caso degli studenti arrivati in età preadolescenziale, questi ultimi incontrano maggiori difficoltà nelle materie letterarie (43,6%), che registrano una percentuale più che doppia rispetto a quelle scientifiche (20,7%).

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'immagine che è emersa dalla ricerca è quella di un fenomeno ancora giovane, destinato ad assumere nei prossimi anni dimensioni sempre più consistenti. La maggior parte degli studenti stranieri³² iscritti negli istituti superiori della capitale è arrivato in Italia in età preadolescenziale e mostra un forte attaccamento verso il paese di origine. È possibile registrare questo attaccamento in diverse dimensioni del vissuto quotidiano, la maggioranza degli allievi con cittadinanza non italiana:

1. possiede, nella lingua del paese di origine, competenze più che discrete in tutte le tre dimensioni indagate nella ricerca: comprensione, parlato e scritto³³;
2. la lingua materna è quella maggiormente utilizzata tra le mura domestiche³⁴;
3. torna al paese di origine in occasione delle vacanze estive o per le festività natalizie³⁵;

³¹ È stata rilevata una forte associazione tra le aree in cui si registrano maggiori difficoltà scolastiche e la padronanza della lingua italiana, chi dichiara di avere un'ottima o buona conoscenza della lingua italiana incontra più problemi nell'area scientifica piuttosto che in quella umanistica.

³² Il 65,5% della popolazione indagata.

³³ È stata registrata una maggiore padronanza della lingua nell'area della comprensione linguistica, segue il parlato e in ultimo lo scritto. Questo dato è facilmente spiegabile grazie al fatto che la maggior parte del campione ha svolto una parte del percorso scolastico nel paese di origine e quindi ha avuto modo e tempo per apprendere la lingua, ma non per perfezionare il linguaggio scritto che richiede uno studio specifico.

³⁴ Il 42,8% degli allievi parla a casa principalmente la lingua del paese di provenienza, il 32% parla indifferentemente in entrambe le lingue, mentre il 23,8% parla in italiano.

4. ha mantenuto i rapporti con gli amici rimasti nel paese di origine³⁶, il mezzo di comunicazione più utilizzato è Internet (*Messenger, Skype, Facebook*, eccetera).

Questo attaccamento alla terra natale non esclude però l'esistenza di una forte "attrazione" verso il paese di accoglienza, l'esperienza migratoria è percepita dagli studenti intervistati come un fattore positivo, tutti concordano nell'affermare che, malgrado le difficoltà incontrate, vivere in Italia rappresenta una posizione di "vantaggio" rispetto a chi è rimasto al paese di origine: *"I primi tempi sono stati difficili, non capivo nulla, la gente mi parlava ed io non capivo cosa voleva da me, mi sentivo uno stupido, uno di troppo, volevo tornare a casa mia [...] ora mi sono inserito, conosco l'italiano, ho tanti amici, sono fortunato perché qui posso studiare, ho visto tanti posti, conosco un'altra lingua, sono cresciuto [...] sì, ritornerei in Italia, ne è valsa la pena"* (Int. 33); *"quando torno a casa sento di essere più matura rispetto a chi è rimasto lì, ho affrontato nuove situazioni, non sempre facili, conosco un'altra lingua, ragiono in un altro modo [...] in Italia sto prendendo un titolo di studio che nel mio paese vale tanto, da noi è impossibile studiare, costa troppo e non c'è lavoro, una famiglia può far studiare solo un figlio, gli altri devono andare a lavorare, qui è diverso [...] venire qui è stata tutto sommato una buona scelta"* (Int. 26).

Uno degli obiettivi della ricerca era quello di individuare il livello di "integrazione" raggiunto dagli studenti stranieri nella società d'accoglienza e per assolvere a questo compito è stato costruito, nella fase di elaborazione dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario, un indice in grado di includere in un'unica macrovariabile i quesiti³⁷ relativi all'integrazione sociale degli studenti con cittadinanza non italiana.

Questo procedimento ha permesso di ricavare due profili:

α) integrazione sociale bassa;

β) integrazione sociale alta.

La popolazione indagata si è distribuita in modo equo tra questi due profili: il 20,9% degli studenti risulta essere ben integrato nella società di accoglienza, mentre il 22,7% verte in una situazione di marginalità.

Incrociando questo indice con le altre variabili presenti nel questionario risulta evidente che i fattori principali in grado di influenzare l'integrazione sociale di questi giovani sono:

³⁵ Il 59% degli studenti torna nel paese di origine una o due volte l'anno per circa un mese (questi viaggi sono facilitati anche dalla vicinanza geografica, chi dichiara di andare nel paese di origine proviene principalmente dall'Europa dell'Est).

³⁶ Il 51,2% ha contatti frequenti con gli amici rimasti nel paese di origine.

³⁷ Questi quesiti erano:

- 1) Parli il dialetto romano?
- 2) Quando un insegnante spiega una lezione hai problemi a capire il linguaggio che usa?
- 3) Con quale lingua ti trovi più a tuo agio?
- 4) Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?
- 5) Nel tempo libero frequenti principalmente connazionali o italiani?

- *l'età di arrivo*. Più il periodo di permanenza nel paese è alto, minori sono le problematiche (linguistiche, sociali, eccetera) che questi giovani devono affrontare; ciò è dovuto, prevalentemente, al fatto che chi è nato in Italia o è venuto in età precoce ha compiuto la maggior parte del percorso di socializzazione nel paese di accoglienza, ha acquisito di conseguenza delle “competenze socio-culturali” simili a quelle degli autoctoni;

- *il rapporto con i pari*. Avere amici italiani e frequentare i compagni di classe aiuta i giovani ad integrarsi nella società italiana, gli autoctoni fungono in questi casi da “guida” o da mediatori inconsapevoli;

- *il capitale socio-culturale familiare*. Vivere in contesti caratterizzati da un livello socio-culturale alto aiuta a percepire la doppia appartenenza nazionale come una risorsa, piuttosto che come uno svantaggio;

- *il contesto*. Compiere il percorso di integrazione in un contesto caratterizzato da un clima scolastico positivo agevola la carriera formativa del giovane straniero e condiziona positivamente l'autostima che il soggetto ha di sé;

- *le figure di riferimento*. Avere dei referenti esterni su cui poter contare in caso di bisogno è un aiuto importantissimo ai fini di un inserimento sociale positivo;

- *il rapporto con la comunità di origine*. Mantenere dei legami forti con la “cultura” di origine permette di “coltivare” una doppia competenza linguistica (bilinguismo) e culturale in grado di agevolare l'apprendimento della lingua italiana e di incentivare l'autostima personale.

Infine, un ultimo elemento che è stato preso in considerazione nell'analisi dei processi di integrazione dei giovani stranieri è stato quello relativo alla presenza o meno di atti di razzismo all'interno dell'istituzione scolastica e più in generale nella società di accoglienza.

Questo fattore ricopre una grande importanza nel processo di integrazione sociale. Essere vittima di atti di discriminazione dovuti alle diverse origini gioca un ruolo importante nella definizione del sé e nell'opinione che il soggetto ha di se stesso (autostima). Difficilmente un giovane di origine immigrata si potrà considerare italiano se gli autoctoni lo trattano continuamente come uno straniero o un “diverso”. Non bisogna dimenticare, infatti, che l'identità si costruisce in un continuo confronto con l'altro, non si tratta di un processo autoreferenziale.

Dall'elaborazione dei dati raccolti attraverso la somministrazione dei questionari è emerso che la maggioranza degli allievi (56,4%) non ha mai subito atti di razzismo, verbali o fisici, solo una piccola percentuale di studenti (3,8%) ha dichiarato di essere spesso vittima di questo tipo di azioni.

Nel questionario erano presenti tre domande finalizzate ad indagare eventuali forme di discriminazione nei confronti dell'adolescente straniero; è interessante osservare come le risposte variano in relazione all'variabile “identità”:

- la prima domanda era di natura generale: “hai mai subito atti di razzismo?”. Ha risposto “mai” a questo quesito il 65,6% degli studenti che si definiscono “italiani”, molto minore è la percentuale registrata dagli allievi che si identificano

esclusivamente in base al paese di origine (55,2%). L'ordine si inverte se si osserva chi invece ritiene di essere frequentemente vittima di atti di discriminazione: il 23,4% appartiene al gruppo di coloro che si identificano con "paese di origine", il 12,5% al gruppo che si autodefinisce "italiano";

- la seconda domanda era: "Ti sei mai sentito discriminato dai compagni di classe italiani in quanto figli di immigrati?" Anche in questo caso è evidente una differenza tra chi si definisce "italiano" e chi si definisce "in base al paese di origine", l'ago della bilancia pende a sfavore di quest'ultimi;

- la terza domanda era "Ti sei mai sentito discriminato dagli insegnanti in quanto figlio di immigrati?" Chi si definisce *in base al paese di appartenenza* si sente maggiormente discriminato dagli insegnanti rispetto a chi si definisce *italiano*. In questo caso però le percentuali sono minori rispetto a quelle registrate nella domanda precedente.

Se si associa la variabile "discriminazione" con la variabile "genere" si ottiene che le ragazze sostengono, in maniera sensibilmente minore rispetto ai ragazzi, di essere vittime di atti di razzismo. Questa dimensione è stata registrata anche nelle interviste. In particolar modo sono i ragazzi rumeni a denunciare il maggior numero di discriminazioni razziali, ciò è dovuto probabilmente ai fattori esterni occorsi nel periodo in cui sono state svolte le interviste, in quei mesi era in atto una campagna mediatica contro gli stranieri, in particolare i rumeni, accusati di essere degli assassini e degli stupratori, in molte interviste compare il riferimento a questi episodi: *"oggi giorno essere rumeno per un italiano vuol dire essere un assassino, non è vero, per colpa di uno che non era rumeno ma rom ci siamo andati di mezzo tutti, trovo ignobile quello che hanno fatto a quella povera ragazza, ma non è colpa mia, non sono stato io [...] quando dico che sono rumeno la gente ha paura, mi guarda male"* (Int. 22); (Int. 18); *"quando siamo sull'autobus con i miei amici evitiamo di parlare in rumeno, la gente ha paura dei rumeni, si sentono certi discorsi sull'autobus... la gente ci vorrebbe cacciare dall'Italia, ma noi non abbiamo fatto niente, anche gli italiani fanno cose brutte ma lì è tutta un'altra storia"* (Int. 10).

Le discriminazioni di cui sono vittime i ragazzi rumeni rappresentano un esempio esplicito di come l'appartenenza nazionale, fattore di per sé non in grado di influire in modo significativo sui percorsi di integrazione dei giovani stranieri, può diventare uno "stigma" o un elemento di esclusione in un contesto in cui i delitti compiuti da un'unica persona vengono attribuiti a tutti i membri della comunità a cui appartiene il delinquente.

Nel caso degli stranieri questo processo di trasposizione è spesso agevolato da una campagna mediatica che non denuncia il presunto assassino per nome, ma lo etichetta in base alla provenienza "etnica": il rumeno, l'albanese, il marocchino, eccetera. In queste circostanze la nazionalità diventa un fattore più rilevante dell'identità della persona.

La presenza degli adolescenti stranieri nel sistema scolastico è un fenomeno ancora giovane (le "seconde generazioni" in questa fascia di età sono poco pre-

sentì), in completo divenire, di conseguenza è difficile poter indicare con esattezza la traiettoria che seguiranno questi giovani in futuro.

Ciò che si può fare in questo preciso momento storico è gettare le basi per la creazione di un processo di inclusione capace di valorizzare il soggetto nella sua complessità, riconoscendo lo stesso valore e pari dignità a tutte le appartenenze che definiscono la persona.

Questo percorso, però, non può essere fondato esclusivamente sulle buone intenzioni enunciate dagli operatori socio-educativi o basato su ipotetici percorsi di integrazione, ma deve essere il frutto di un progetto a lungo termine in grado di includere diversi ambiti di interesse.

Particolarmente rilevanti in questa direzione sono le seguenti aree:

- la sfera giuridica;
- la sfera educativa;
- la sfera istituzionale.

Per quanto riguarda il primo ambito è impensabile poter costruire dei percorsi di integrazione in una società che non riconosce la cittadinanza agli stranieri nati in Italia.

Quest'ultima da sola non assicura l'integrazione del collettivo migrante, ma rappresenta la base su cui poter lavorare per costruire dei progetti di inclusione validi ed efficaci, è un importante riconoscimento non solo giuridico, ma anche simbolico. Il nostro paese è legato, ancora oggi, ad un'idea di cittadinanza dipendente dallo *ius sanguinis* (diritto di sangue) e non dallo *ius soli* (diritto di suolo).

Questa situazione genera dei paradossi: per lo Stato Italiano il figlio di una coppia di immigrati che è nato in Italia, ha compiuto tutto il percorso formativo nelle scuole italiane, parla perfettamente l'italiano e si sente italiano, è dal punto di vista giuridico, un cittadino straniero (può richiedere la cittadinanza a diciotto anni solo se ne fa richiesta entro l'anno ed è in grado di dimostrare di aver vissuto ininterrottamente nel nostro paese); mentre il figlio di emigrati italiani di terza generazione, che non conosce l'italiano, non è mai stato in Italia, non nutre nessun interesse o affetto per il Bel Paese e si riconosce completamente nella società di accoglienza ha, per diritto di sangue, la cittadinanza italiana. Attorno al riconoscimento di questo diritto è nata in Italia un'associazione costituita da figli di immigrati, denominata G2 (Seconde generazioni), che ha come obiettivo prioritario ottenere l'estensione al diritto alla cittadinanza italiana a tutti coloro che sono nati nel paese (*ius soli*).

Il secondo ambito di interesse, la sfera educativa, ricopre anch'essa un'importanza strategica nel processo di integrazione dei giovani di origine migratoria su un duplice versante:

- da un lato la scuola ha il difficile compito di formare dei cittadini in grado di muoversi con disinvoltura in contesti sempre più multiculturali, ciò implica di formare un *habitus* di accoglienza e di conoscenza verso le "culture" altre. Per raggiungere tali obiettivi è necessario ripensare il curriculum scolastico in un'ottica

interculturale in grado di includere, almeno in parte, i riferimenti culturali di tutti gli studenti presenti in classe e mettere in evidenza gli scambi e le contaminazioni presenti tra le “culture”;

- dall'altro lato la scuola deve progettare dei percorsi di accoglienza e delle attività di sostegno in grado di agevolare il percorso scolastico dei giovani stranieri che spesso partono, rispetto agli autoctoni, da una posizione di svantaggio iniziale. Si potrà, infatti, sostenere di aver raggiunto l'integrazione di questo collettivo solo nel momento in cui gli studenti stranieri raggiungeranno gli stessi esiti scolastici dei compagni autoctoni e potranno accedere alle stesse opportunità occupazionali.

Sicuramente il conseguimento di questi risultati è ancora un traguardo lontano che richiede un impegno politico, sociale ed economico non indifferente e, tuttavia, non si può dimenticare che i problemi che affliggono la minoranza sono anche i problemi della maggioranza; una società a due velocità nuoce ad entrambe le parti in causa.

Il terzo ambito riguarda, infine, la lotta contro il razzismo istituzionale. Questo tipo di discriminazione non è esplicita, ma silente, si nasconde dietro l'incultura e l'indifferenza mostrata di fronte ai bisogni espressi dalla popolazione straniera. Si manifesta, per fare degli esempi, attraverso l'assenza di cartelli o strumenti informativi in più lingue all'interno delle istituzioni pubbliche o dietro il diverso modo in cui spesso gli impiegati pubblici si rivolgono alle persone straniere (si pensi alla fastidiosa abitudine di usare il “tu” per gli stranieri e il “lei” per gli italiani).

Tutti questi elementi non fanno altro che rimarcare le differenze esistenti tra gli autoctoni (considerati cittadini di prima classe) e gli stranieri (considerati cittadini di seconda classe), ciò non favorisce naturalmente l'integrazione di questi ultimi all'interno della società. Non bisogna dimenticare, infatti, che una società che accoglie l'altro genera col tempo dei futuri cittadini, mentre una società che rinnega l'altro crea una società a due velocità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABENOZA GUARDIOLA R. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Catarata.
- AGUADO ODINA T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AIME M. (2004). *Eccesi di culture*. Torino: Einaudi.
- AMBROSINI M. (2006). *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*. In VALTOLINA G.G., MARAZZI A. (a cura di). *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione in Italia* (pp. 85-104). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- AMBROSINI M., MOLINA S. (2004). *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro delle nuove generazioni* (pp. 79-95). Milano: FrancoAngeli.

- BARBAGLI M., SCHMOLL, C. (a cura di). (2011). *Stranieri in Italia. La generazione dopo*. Bologna: Il Mulino.
- BESOZZI E. (2006). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- BONINO S. (2008). *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Trento: Erickson.
- BAUMAN Z. (2001). *Dentro la globalizzazione*. Roma-Bari: Laterza.
- BAUMAN Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- BONIFAZI C. (2007). *L'immigrazione straniera in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P. (2005). *Stranieri e Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- CABRERA J. (2003). *Prologo*. In Massot Lafon, M. *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (pp. 13-15). Bilbao: Descleé De Brower.
- CACICAVALLI G., LEONARDI E. (a cura di). (2007). *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati. Atti dell'Ottavo Convegno Nazionale Dei Centri Interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- CARBONE V. (2004). *Metodologia e articolazione dell'indagine*. In Fiorucci, M., Susi, F. (a cura di). *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti* (pp. 83-103). Roma: Anicia.
- CARITAS/MIGRANTES (2011). *Dossier statistico sull'immigrazione 2011. XXI Rapporto*. Roma: Idos.
- CASTLE S., MILLER M. (1998). *The Age of Migration. International Populations Movements in the Modern world. Second edition*. New York: The Guilford Press.
- CECCAGNO A. (a cura di). (2004). *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*. Milano: Franco Angeli, Milano.
- CECONI G. (2004). *Le parole per guardarle. Storie di senegalesi in Italia*. Pontedera: Bandecchi e Vivaldi.
- CESAREO V. (2000). *Società multietniche e multiculturalismi*. Milano: Vita e Pensiero.
- COTESTA V. (2011). *Sociologia dello straniero*. Roma: Carocci.
- DALLA ZUANNA G., FARINA P., STROZZA S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*. Bologna: il Mulino.
- ERICKSON E. (1995). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- FAVARO G., NAPOLI M. (2004). *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Milano: Guerini.
- FIORUCCI M., SUSI F. (a cura di). (2004). *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistica-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*. Anicia: Roma.
- GARELLI F., PALMONARI A., SCIOLLA L. (2006). *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: Il Mulino.
- GILARDONI G. (2008). *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*. Milano: FrancoAngeli.
- GOZZOLI C., REGALIA C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.

- GRINBERG L., GRINBERG R. (1990). *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*. Milano: FrancoAngeli.
- GRINBERG L., GRINBERG R. (1992). *Identità e cambiamento*. Roma: Armando.
- MANCINI T. (2008). *Psicologia dell'identità etnica*. Roma: Carocci.
- MAALOUF A. (2001). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- MASSOT LAFON M. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Descleé De Brower.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale Anno scolastico 2010-2011*. Quaderni ISMU, 4/2011, Milano: Fondazione ISMU.
- NANNI A., CURCI S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. EMI: Bologna.
- NANNI A. (2008). *Le ruote oltre le radici*. In Santos Fermino, A. *Identità trans – culturali. Insieme nello spazio transazionale* (pp. 12-14). Pisa: Edizioni Del Cerro.
- PALMONARI A. (a cura di) (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- PALMONARI A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti né bambini alla ricerca della propria identità*. Bologna: Il Mulino.
- QUEIROLO PALMAS L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*. Milano: FrancoAngeli.
- PINXTEN R. (1998-99). *Negociación de conflictos: dialogo o entente?* *Revista Cidob d'afers internacionals. Dinamícs identitaries*: Barcellona, (pp. 23-29). N. 43-44.
- POMPEO F. (2003). *Il mondo è poco. Un tragitto antropologico nell'intercultura*. Roma: Meltemi.
- PORTES A. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Los Angeles: University of California.
- SAYAD A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- SANTOS FERMINO A. (2008). *Identità trans – culturali. Insieme nello spazio transazionale*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- SCEGO I. (2010). *La mia casa è dove sono*. Milano: Rizzoli.
- SEN A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- SORIANO AYALA E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SUSI F. (1995). *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.
- TAGUIEFF P.A. (1999). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. Milano: Cortina.
- VALTOLINA G.G., MARAZZI A. (a cura di). (2006). *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni*. Milano: Franco Angeli.
- ZANFRINI L. (2004). *Sociologia delle migrazioni*. Roma-Bari: Laterza.

A Community within and between Communities: Multiculturalism, Education, and the Experience of Romani People in Australia

Riccardo Armillei

L'obiettivo principale di questo articolo è quello di discutere lo stato attuale delle pratiche multiculturali in Australia. Le particolari condizioni della comunità rom all'interno del quadro politico nazionale saranno oggetto di specifica analisi. Presenterò i risultati della ricerca sul campo condotta riguardo questo gruppo etnico, concentrando, al tempo stesso, l'attenzione sul sistema educativo e la sua capacità di saper gestire la diversità etnica e culturale. Nella prima sezione, ho brevemente tracciato la storia delle teorie multiculturali in Australia, illustrando le sue principali caratteristiche e le fasi centrali del suo sviluppo. Mi concentro in particolare sul divario esistente tra la teoria e la pratica del discorso multiculturale e la necessità di elaborare un nuovo approccio governativo. La seconda sezione mette in evidenza la situazione della comunità rom utilizzando i risultati del lavoro sul campo che ho condotto in Australia, principalmente a Melbourne, nel corso dell'ultimo anno. In conclusione, nell'ultima sezione, analizzo il ruolo dell'educazione in un contesto multiculturale, concentrandomi sul modo in cui i bisogni di una popolazione scolastica culturalmente diversa, e in particolare in relazione alla comunità rom, sono affrontati al fine di garantire un'equa distribuzione dei risultati dell'apprendimento.

The main aim of this article is to discuss present multicultural practice in Australia. It focuses on the particular circumstances of the Romani community within the national policy framework. I will present the result of fieldwork regarding this ethnic group while drawing, at the same time, attention to the educational system and its capacity of dealing with ethnic and cultural diversity. In the first section, I briefly trace the history of multicultural theories in Australia, illustrating its main characteristics and the main phases of its development. I focus in particular on the gap existing between theory and practice of the multicultural discourse and the need for a new government approach. The second section highlights the situation of the Romani community using the findings of the fieldwork I conducted in Australia, mainly in Melbourne, over the last year. Finally, in the last section, I analyse the role of education within a multicultural framework focusing on the way the needs of a culturally diverse school population, and particularly in relation to the Romani community, are addressed in order to guarantee an equitable distribution of learning outcomes.

Parole chiave: multiculturalità, interculturalità, educazione

Keywords: multiculturalism, interculturalism, education

Articolo ricevuto: 10 ottobre 2011

Versione finale: 30 novembre 2011

This essay is based on a study conducted over the last year on the Romani community in Australia. Its subject is a comparative analysis of the situation of the Romani people in Italy and Australia, especially in the metropolitan contexts of Rome and Melbourne. Field methods include mainly open-ended and semi-structured interviews with Romani participants, institutional actors (Multicultural Affairs officers, Ethnic Community councillors, etc.), and local key informants who have directly provided important information about the community. Partic-

ipant-observation was used as well, although opportunities for this approach were limited, since it was very difficult to obtain entry into the Romani communities. Most of the information was collected through email correspondence, phone conversations, and through participation at meetings with informants: in their households, private celebrations, official public events, exhibitions.

A reluctance to disclose one's own cultural background to outsiders, the absence of previous official data on this particular ethnic community, and a general disinterest and passiveness of government institutions towards the inclusion of specific disadvantaged groups, represented a clear obstacle to the collection of precise information on the situation of the Romani people in Australia. This was more evident in the educational domain where there is currently no dedicated research on this specific ethnic group. By examining the experience of the Romani community, particularly in Melbourne, this article places their perspective at the centre of an understanding of multicultural practice.

BACKGROUND

Australia represents today one of the most culturally diverse countries in the world. On 30 June 2009, of an estimated resident population of 22 million, about a quarter of them were born overseas (Department of Immigration and Citizenship [DIAC], 2009) and 3.1 million people (16% of the population) speak a language other than English at home (Australian Bureau of Statistics [ABS], 2008). To give a broader picture, today Australia is a nation where people “speak over 300 languages, come from over 200 ancestries and practise more than 100 religions” (Federation of Ethnic Communities Councils [FECCA], 2010, para. 2). Multiculturalism is presented as a distinctive characteristic of a unique success story (Bowen, 2011). The Australian educational system should reflect this richness of cultural and linguistic experiences, while government policies are ostensibly designed to guarantee community harmony and social cohesion. The fact that Australian schools today are characterised by many students for whom English represents an additional language or dialect (EAL/D), has pushed policy makers to implement the study of languages other than English, not just as a way to enhance economic and employment ends, but also as a tool to promote educational equity and personal satisfaction (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2010; Lo Bianco & Slaughter, 2009). This development has been increasing since the 1970s, when multiculturalism was officially introduced and the empowerment of all ethnic groups and social justice became important principles in the political agenda. The community languages movement played a key role in shaping multicultural education, which represented the most tangible aspect of the new approach (Lo Bianco, 2010). Thus, retention and celebration of individual ethnic backgrounds replaced an expectation to assimilate to the dominant Anglo-Australian culture. Mainstream public schools have been

constantly updating curricula offered in order to address the diverse needs of their students, introducing the concept of “languages education for all” (The State of South Australia, Department of Education and Children’s Services [DECS], 2005). This commitment involved initially only the secondary schools while later on, during the 1990s, languages programs were introduced in primary schools as well (DECS, 2005). But the state-based system itself couldn’t meet such an educational challenge without close collaboration with non-government institutions, religious, independent, but mainly ethnic schools, which are today over a thousand (Community Languages Australia, 2011). The development of strong partnerships was also included in the Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (Ministerial Council on Education, Early Childhood, Development and Youth Affairs [MCEECDYA], 2008). And subsequently it became one of the founding concepts for the creation of a National Curriculum (ACARA, 2010), aiming at addressing the regional differences in the Australian education system and the uneven distribution of learning outcomes, but also at eliminating the existing “inequities between and within public and private school sectors” (FECCA, 2011, p. 9).

Despite the positive changes introduced with the shift from an assimilative project to a multicultural approach and its translation into public policies, not every community has been able to benefit from government openness towards the promotion of cultural diversity. Since the 1970s, in fact, when it was first introduced, multiculturalism experienced an irregular development and changing fortunes, always influenced by the ideological differences of the government in power, especially in relation to the purposes and extent of its enforcement (Lo Bianco, 2010). Besides, the meaning itself of the concept of multiculturalism is still debated and does not lead to an univocal and shared interpretation, neither in terms of its content nor of its aims (Lo Bianco, 2010). From the specific analysis of the situation of the Romani community in Australia, doubts emerge regarding the multicultural policy framework and its capacity to preserve all cultures and guarantee an equal recognition and position within the Australian pluralistic national context.

The case of the Romani people might emphasise some of the critical points of the Australian multiculturalism: the persistence of a white Anglo-Celtic dominant culture (Jakubowicz, 2003) and the primacy of learning English (Solved at McConchie Pty Ltd, 2007); the survival of assimilative practices together with a slow process of de-ethnicization (Joppke, 2004); the existing gap between multicultural theory and practice (Joppke, 2004), the gap between “political vision and political will” (Solved at McConchie Pty Ltd, 2007, p. 7); the absence of a tailored assistance towards disadvantaged and more vulnerable minority groups (Australian Education Union [AEU], 2011; FECCA, 2011); exclusion and isolation as a by-product of an uneven competition with well-established and larger communities, mainly driven by market-based choices (FECCA, 2011; Lo Bianco

& Slaughter, 2009); preference given to groups rather than individuals' needs, restricting thus the rights of one's own specificity to the belonging of neatly visible and homogeneous entities, basically as if they were members of "ethnic boxes" (Malik & Sebej, 2010, para. 3). This article explores the failure of the Australian multiculturalism particularly in relation to the experience of the Romani community, whose ethnical and cultural invisibility, an historically and socially motivated behaviour developed as a consequence of ongoing discrimination, represents a clear anomaly within a context where the promotion of cultural retention and the celebration of ethnic diversity became a distinctive part of the national identity. I suggest that "self-help" (Galbally, 1978, pp. 1-2) for migrants, one of the four guiding principles of the Galbally Report in 1978 on which multiculturalism in Australia has been edified, and which still plays a key role in settlement and inclusion services, may not be the most appropriate strategy when dealing with a scattered and vulnerable community, like the Romani one, who is still struggling to survive within the multicultural mosaic (Koleth, 2010). Strategic disengagement should be replaced by a more proactive approach, aiming at re-establishing confidence in the institutions' role of preserving and promoting cultural diversity. This is particularly needed in the case of a group which has often perceived education and schools merely as alien and coercive tools aiming at assimilating them within the dominant culture (Novoselsky, 2004).

MULTICULTURALISM IN AUSTRALIA

The public policy of multiculturalism, passed by the Trudeau Government in 1972, was according to the theory behind it, to establish an eventual cosmopolitan identity of Canadian citizenship. More political than social, this policy, has led to many discussions vis-a-vis the Ghetto nature that has evolved from it. The Mosaic has remained divided.

The pluralistic idea of transculturalism (seeing oneself in the other), basically relying on the forces of society (not politicians), has a more interactive (for citizens) and egalitarian approach. With the breakdown of numerous border (both physical and psychological), which position is the more harmonious with a true citizenship for the world? (Cuccioletta, 2002, p. 4)

World War II represented a turning point in Australian history and post-war migratory flows had a significant impact on the ethnic composition of the population, starting the process that slowly brought the dismantling of the White Australian policy (Tavan, 2005). Multiculturalism in 1947 was, in fact, still mere science fiction if we consider that almost 90% of the entire Australian population, which at that time was around 8 million people, were of Anglo-Celtic ancestry (ABS, 1947). But despite the official celebration made today by a broad political spectrum, multicultural Australia is not that multicultural. James Jupp (2002), for instance, still considers Australia as "the 'most British' society in the world out-

side United Kingdom” (p. 7), which to this day remains the leading source of immigrants to Australia (ABS, 2003). Although the ethnic make-up of the nation has changed considerably since the end of World War II and the trend shows that the British share of the overall population has been constantly falling since 1947, in 1999 the Australian population were still predominantly (about 70%) of Anglo-Celtic heritage (Price, 2000). The term “multiculturalism” was introduced for the first time in 1973 under the Whitlam government (Labour), who has the merit of having officially removed the White Australia policy, but was implemented as a national policy by the Fraser government (Liberal) in 1977. This “political bipartisanship” (Bowen, 2011, para. 5), according to the Minister for Immigration and Citizenship Chris Bowen, represents one of the founding elements of the Australian multiculturalism.

But while the policy of multiculturalism in a country like Canada, who coined and developed it since 1972 under the Trudeau government, had the merit to recognise what was already there, “an immigrant, multicultural and multilingual society” (Cuccioletta, 2002, p. 1), in Australia this was not so obviously accepted (Jupp, 2002). In fact, it was argued that, just like the previous “white Australia”, “multicultural Australia” has also been the result of a top-down political action, a response to the massive arrival of continental European immigrants and the best and most effective way to avoid conflicts by assimilating them within the dominant culture (Curthoys, 2000; Lopez, 2000; Tilbury, 2007). After a significant initial push, multiculturalism experienced a series of ups and downs over the years, and faced its darkest time during the “Howard era”, which led to a constant de-emphasising, rather than a more solid affirmation, of the positive contribution/value of cultural diversity to Australian society. *The Stew that Grew*, for example, symbolically represented in 1990 a multiculturalism with a “white-centric” past and an assimilationist present; in other words a “White Multiculturalism” (Hage, 2000, p.18), where the dominant culture plays a central role in mixing the migrant cultures, which are depicted as mere voiceless ingredients. For more than a decade, during the right-wing Howard government (1996-2007), the term “multiculturalism” even dropped out of the political agenda to be replaced by generic references to “national unity”, simply as a surrogate for assimilation, while affirming the Anglo-Saxon and Judeo-Christian core of the “Australian values” (Howard, 2006). In Jakubowicz’s words “the idea that Australia is a multicultural society has disappeared completely, leaving a bare recognition of cultural diversity as a demographic fact, rather than any sense of a multicultural policy framework” (Jakubowicz, 2009, p. 9).

Another discourse runs parallel, but separate, to the effort to create a multicultural nation (Curthoys, 2000). This goes back to the 1920s when advocacy movements affirming ideas of Aboriginal self-determination started to emerge. Today, together with a “retreat of multiculturalism” (Joppke, 2004) which is the expression of a somewhat delusional attitude coming from an Australia of An-

glo-Celtic heritage (Johnson, 2001), we also assist a constant attempt at producing and re-producing a supposedly “unbiased” Australian history through the use of a selective national narrative (Veracini, 2010). Since the very beginning British settlers have enacted different strategies in order to replace the Aborigines from their land: ethnic cleansing and punitive expeditions; deportation in remote areas, Christianisation and the adoption of a policy directed to the “breeding out of colour” (Reynolds, 1989). These are only two, probably the best known, of the practices adopted against the Aboriginal people, whose main and most evident purpose was to eliminate the Aborigines from the “new home” of the British settlers. Some scholars used the terms “frontier conflicts” (Attwood & Foster, 2003) and “genocide” (Palmer, 2000) to refer to the first case, while, in the second case, the concept “Stolen Generation” (Read, 1982) would describe the phenomenon of the forcible removal of Indigenous children from their families. But there is nowadays a movement, quite blatant in its statements, which continuously opposes any efforts made in order to find the historical truth and to acknowledge the “dark” aspects of Australian history, with the effect of fuelling and reinforcing a “collective consciousness of denial” (McGrath, 1995, p. 1). In the struggles for justice between the opposing forces, the language used gets in the centre of intense contestation. It becomes a “war of words” (“stolen” or simply “separated”, “removed” or “rescued”?), as suggested by Lorraine Johnson-Riordan (2006, pp. 113-136), triggering a much broader conflict over the interpretation of the national truth, which consequently fall into the definition of “the history wars” (Macintyre & Clark, 2003). One of the most famous Orwell’s (1983) quotations, “He who controls the past controls the future. He who controls the present controls the past” (60th ed., p. 37), can help to understand why there is so much agitation and confusion around the interpretation of the national history.

Differently from many other former colonial contexts, Aboriginal people have never taken back possession of their land, and it is still questioned today if, in a sense, a process of decolonization has never occurred in Australia, which occupies a quite unique place in the scenario of post-colonial studies (Curthoys, 2000). Over the years, important steps towards the recognition of the Aboriginal rights have been surely taken; the growing internal pressure coming from the Aboriginal movements and their advocates, in connection with the rising of international criticism directed against the ethnocentric and racial approach held by the Australian institutions, constituted the driving forces of this process. But the situation prior to the British colonization has not been re-established and the natives’ claims have not been met yet by the Australian government, which puts the Aboriginal people in the position of still living on the edge in their own country. It is not surprising that Indigenous people have consistently protested against the idea of being part of the multicultural discourse, since they don’t consider themselves as belonging to an ethnic group among the others (Curthoys, 2000), where

migrants are also viewed by them as “another set of invaders” (Docker, 1995, p. 415) and ethnicity occupies a marginalised and peripheral position distinct from the mainstream “Anglo-Celtic core culture” (Strutten, 1998, p. 69). A double problem also emerges from the potential idea of incorporating the Aboriginal people within a multicultural debate. The first one is related to the fact that, according to multicultural theories, all ethnic and cultural groups inside the nation should occupy an equal position, which is a goal not yet achieved since the Aborigines are still struggling to promote their rights while white Australians still occupy a position of dominance and control. Secondly, since multiculturalism is considered by many as a soft version and a continuation of the previous white Australia policy, Aboriginal people would continue to feel subjugated within a system that has been created by the same people that have been dispossessing them from their land.

Although in the last few years, under Labour governments, a revised recognition of the multicultural character of the nation has been experienced, there are still elements that can raise doubts about the real extent and depth of its application. In fact, while the last multicultural policy, Multicultural Australia United in Diversity (2003–2006), expired in 2006, a new multicultural policy has not yet been implemented (Human Rights Law Centre [HRLC], n.d.), representing an alarming policy void and a sign of a still ongoing retreat from multiculturalism, which is urgently reclaimed by FECCA and 100 other organizations and individuals across Australia, not only for its benefits to Australian democracy and economy, but also as a defining national asset (Ethnic Communities’ Council of Victoria [ECCV], 2010).

There is, however, other significant data that is in clear contrast with the idea of multiculturalism in Australia as a successful story, as compared to the less successful experiences of Germany and France mentioned by Bowen (2011). For instance, the composition of the Parliament doesn’t reflect the ethnic make-up of the population. In fact, only 7% of the Australian Parliamentarians are from non-English speaking backgrounds (Jupp, York, & McRobbie, 1989), which projects the idea of a “monocultural” country rather than a multicultural one. Descendants of British immigrants were also overrepresented in The Police Force in 2006 (McKernan, 2008). On the other hand, Aborigines are over-represented in the criminal justice system (Blagg, Morgan, Cunneen, & Ferrante, 2005), which reinforces a systematic discriminatory attitude towards them, institutionalizing social disadvantage, as also stated in a recent report of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination ([CERD], 2010).

One of the critical points for Australian multiculturalism is that it seems to realize a mere coexistence of “cultures”. This attitude, without a difference-consciousness/understanding as a goal to implement through government policies, can only lead ultimately to a “multiculturalism of fear”, as theorized by Jacob Levy (2000), which is also constantly reinforced by the way “sensationalist

media reporting and opportunistic political responses” (Collins, 2005, p. 3) describe ethnic crime. Thus, the introduction of intercultural practices, towards which a few institutional or independent advocates of this approach are moving on, may help to realize what multiculturalism itself seems not able to produce: a cross-cultural dialogue aiming at producing a mutual understanding, learning and changing. The intercultural approach, in fact, does not only support a strategy of recognition and respect for diversity, but it also presents “an interpretation of cohabitation which moves in the direction of valorisation of the positive content of the dynamics of exchange and redefinition of identity structures” (Pompeo, 2002, p.134). On the one hand, therefore, this new strategy is committed to the creation of the conditions for the “other” to fully develop its own subjectivity. On the other hand, this approach introduces more attention to all those who enter the field of the relation, no longer only foreigners but also the locals, leading to “a logic of relations” (Susi, 1995, p. 30) which, even if it doesn’t eliminate conflicts, implies exchanges and borrowings. And the time for this shift seems apparently right. Fethi Mansouri, Director of the Centre for Citizenship and Globalisation at Deakin University, values multiculturalism for its contribution to the recognition of all ethnic groups and the opportunity to maintain their own cultures, which didn’t happen in many European countries, but it’s important now to create a common cultural space and to enter into a different kind of “social contract”, into a process of interculturality (personal communication, October 21, 2011). Of course Mansouri doesn’t deny the fact that there are communities that in a multicultural Australia are still struggling to achieve equality and recognition in the public space. That’s why more inclusion, active participation, but also a new dimension with interculture as its core, are required for a new policy articulation. The problem might be, as Mansouri states (personal communication, October 21, 2011), that unlike Europe, Australia has a well-recognized multicultural policy, and replacing an existing policy and bringing people to accept a new paradigm might be difficult. If the goal then is not to let the mosaic of cultures and ethnic groups remain divided, as Cuccioletta (2002) maintained when referring to the Canadian case and the creation of “ghettos” (p. 1), a good start might be the recognition of the already hybrid nature of the Australian population. Since 1788, in fact, Australia has been characterized by a great intermixture. According to Price (2000), “at present at least 60 per cent of the Australian people are ethnically mixed while about 20 per cent have at least four distinct ancestries. In fact, the fastest growing ethnic group is not the Chinese, Lebanese, Filipino or any other rapidly growing immigrant group, but the category of people who are of mixed ethnic origins” (p. 12). And since “cultures are not born ‘pure’” (Fabietti, 1998, p.24), and appear less homogeneous and compact than one might imagine (Geertz, 1993), as the nation-states do as well (Anderson, 2003), and although they do both exist and have well-defined boundaries (Amelle, 1998), which are constantly constructed and re-constructed (Halbwachs as

cited in Fabietti, 1998), the intercultural perspective, promoting an enriching reciprocity and exchange between cultures and the complexity of their relations, can thus offer an innovative approach. Interculturalism, starting from the recognition of cultural mutations (as a result of human interactions), leads to a new form of society in which the articulation of the interaction between individuals and groups is enhanced and strengthened (Anolli, 2004).

ROMANI PEOPLE IN MELBOURNE

What is really needed most is large scale re-education of the public's perception of the Roma and this can only be achieved when more Romanies have a greater say in the education system so that an accurate and true portrayal of Romani history and culture could be taught in schools. The Romanies pictured, plus many others, are striving to achieve this so that sometime in the future Romanies can openly and proudly declare their ethnicity without fear of discrimination and be treated as equals in society. (Slee, n.d.)

Romani people constitutes today the biggest ethnic minority group within Europe, with a population of approximately 10 to 12 million people scattered in almost all European states (Council of Europe, 2011). These people, who since 1971, on the occasion of the First World Romani Congress held in London, refer to themselves as Romani, are generally named by non-Romanies in derogatory terms: "Gypsies", "Zingari", "Zigeuner", "Gitanos", "Cigani" and so on. Romani scholars, activists and organizations for the promotion of a political representation of their community on an international level, are today engaged in the attempt to deconstruct the use of these fictional terms and to replace them with the shared and non-discriminating word "Romani" (Hancock, 2002) but also to reframe their status to "a full nation without a territory" - as claimed by the International Romani Union (IRU) at the Fifth World Romani Congress held in Prague in July 2000 (Acton & Klímová, 2001) -, rather than being considered as a "nation in excess" (Balibar, 2009, foreword). Despite the fact that most of the Romanies are EU citizens, they are generally described as stateless (Berkeley, 2009), a condition which systematically leads to their exclusion from basic rights related to full citizenship (European Commission, 2011). Although there is today neither a clear evidence, nor agreement on the origins of the Romani people, according to Ian Hancock, one of the most prominent Romani scholars who based his theories on lexical studies and the formation of the Romani language, it is likely that this group originated from the north-west of India somewhere between the 5th and the 10th century AD (Hancock, 2000). Probably due to military incursions of Islamic forces, Romani people were forced out of India and moved westwards and have settled in the Byzantine Empire around the 10th century AD (Matras, 2004), where, Hancock (n.d.) argues, the Romanies constituted themselves as a population, acquiring their identity and language. They

have been thus living in Europe for hundreds of years since their first settlement, but they are still subject today to popular racism and episodes of intolerance, often reinforced by the discriminatory role played by the media and the public institutions themselves, which should instead represent the driving force for the promotion of their inclusion and a positive attitude towards them (European Roma Rights Centre [ERRC], 2002).

In order to escape from often repressive and racist environments Romani people emigrated and settled in other parts of the world, Australia included. The Romani population in Australia represents a small minority and officially numbered in 2006 only 654 individuals (ABS, 2006). However, according to representatives of Romani organisations based in Australia, the real number is around 20-25.000 (Malik-Game, 2010; Novoselsky, 2004). Although the Romani presence may be as old as the first British settlement (Romany Australian United, 2009), the real size of the Romani population is underestimated by the government. According to president of Romani International Australia Marni Morrow, “the Roma in Australia do not generally appear in statistics as we are hidden” (as cited in Novoselsky, 2004, para. 1). In fact, Romani individuals are generally reluctant to disclose their ethnic and cultural identity and ancestry on arrival, due to the common attitude in Europe, from where they are fleeing in search of a new life, to associate their ethnicity with crime and other stereotypical misconceptions. As a consequence, Romanies have been classified in Australia by their country of origin (i.e., Macedonia, Albania, Romania, etc.). President of the Romano Sinti United Community Association of Queensland Inc. of Australia Yvonne Slee (2008) confirms this approach: “The early Romanies arrived in Australia on the first convict ships. Very few were identified as Romanies as they travelled under the nationality of the country they came from. Centuries of persecution have made them very cautious and secretive about their true cultural identity”(p. 15). It is very likely that for many years the White Australia policy, which intentionally restricted “non-white” immigration to Australia (Jupp, 2007), might have further reinforced in the Romanies a general attitude of suspicion and mistrust towards public institutions. The prevailing government approach to migrant settlement was, in fact, based on the expectation of “assimilation” and only after the II World War important legislative changes were taken opening up immigration to Australia (Curthoys, 2000).

The living conditions of the Romanies who arrive to Australia are very different from those who live in many parts of Europe. According to Morrow (2004), “the Roma who come to Australia from Europe have mostly integrated or assimilated into mainstream culture. Possibly this is caused by the fact that only the wealthy and assimilated Roma are welcomed here by the Australian government” (as cited in Novoselsky, 2004). Most of them concentrates in the biggest cities, live in permanent housing and are mainly self-employed in small family-business activities (Novoselsky, 2004). These images are all clearly in contrast with the

popular idea of the “Gypsy nomad, thief and dirty” common in Europe (H. Carter, 2002). Apparently, not many even know about their presence in Australia, and not just members of the mainstream society, but also government officials of the different administrations I have been in touch with. If being stateless in Europe describes the condition of otherness and exclusion of the Romanies, in Australia they risk to lose their cultural connotation because of their fragmentation according to their country of origin, and the consequent suppression of their cultural belonging. Just like in Europe, the Australian Romanies thus experience loss/deprivation, even though this happens in very different ways. The mimic ability of the Romani people in Australia to merge within the mainstream society “unmakes” the typical chain of stereotypes associated with them. If in Europe the community exists as a result of repression, of an external pressure which produces instances of internal solidarity, in Australia the majority of the Romani people chose to be invisible. As a consequence, the fact that the Romani community doesn’t officially exist in Australia, as a strong, unite and visible body, is a sign of a paradoxical situation: In both the European and the Australian cases, the Romani community doesn’t exist in a positive way, but as the result of an institutional negative approach: repression in the first case, disavowal in the second one. Unlike in Europe, in Australia, thanks to the implementation of a multicultural approach, there is surely the basis for a positive inclusion of the Romani people. But Romani people still seems to struggle with their past, with internal divisions (ethnic, national, religious) and sometimes with a lack of agreement around core issues, which, together with funding shortage and government passiveness, are preventing them from being united on an institutional level. On the other hand, very dedicated Romani community organisers in Australia from various organizations are firmly committed to promote a better understanding of their culture. They have to face, however, the fact that they are dispersed and distance doesn’t help. As Yvonne Slee maintains: “We try, but often we don’t live in the same city maybe for very known reasons. It’s not that it means we give up. It means we just don’t lay our eggs all in one basket and try different ways” (personal communication, October 3, 2011).

The Romani identity in Australia could thus be described as “undocumented”. Borrowing a term which is generally used to describe clandestine or *sans papiers* migrants, referring to people who entered a country without formal permission and thus violating the conditions of entry, Romani people in Australia are neither irregular, nor illegal, yet are undocumented: They are not counted in official statistics and consequently cannot gain the privilege of a full multicultural citizenship, or opportunities to promote their culture. The common answer that I have received from most of the institutional actors with whom I have been in touch during my research is that if the Romani people don’t make themselves the choice to come out, the city council, on a local level, and the government, on a broader one, will not make the effort to understand the reason behind their dis-

engagement, or, most likely, their fear to act openly. This clearly envisages a lack in the sense of institutional agency towards certain type of communities, which is in clear contrast with the general acclaimed commitment to multiculturalism as stated by the Gillard government in a 2010 report entitled *The People of Australia* (Australian Multicultural Advisory Council [AMAC], 2010). One of the objectives of the new multicultural policy, in fact, is to encourage and celebrate cultural diversity by securing a voice to newcomers, especially the most vulnerable and disadvantaged groups. There is thus a clear discrepancy between the theory and practice of multiculturalism, because only sporadically Romani people have been able to find their own voice and speak up. Considering the fact that this group has always suffered discrimination wherever it has tried to settle, and Australia is not immune from it, the government should probably adopt a more proactive approach that could guarantee a tailored assistance to their needs and monitor that, as any other Australians, they receive an equal treatment. In this context, it is interesting to mention Professor Mansouri's position. The director of the Centre for Citizenship and Globalisation at Deakin University likens the situation of Romani people in Australia to that of the Kurdish, since they are both stateless and don't come from any specific country: "If you take the Hungarians, so they are not Hungarians but they're Romani within, or they're Romani within the Italians so it's a minority within a minority" (personal communication, October 21, 2011). They represent an "anomaly" in the multicultural policy framework which poses a new problem—"Romani people are wanting recognition, not for themselves being people who came from a specific country but for being people who have specific cultural traits" (Mansouri, personal communication, October 21, 2011)—and the government does not know how to manage. Mansouri continues, though, by saying that, compared to European countries, Australian multiculturalism would be surely capable to meet Romani people's demands, but he also seems to identify perfectly what is the obstacle: ethnic politics. Using Mansouri's words: "Who speaks for who? Who's representing who? And who should the government be talking to when it wants to deal with this specific issue?" (personal communication, October 21, 2011). Thus, the Romani "invisibility" and a lack of unitary collective representation—"with the other communities they're not facing any problems. It's the problem amongst, in the Romani community. They should get together and work out together more" (N. Redzeposki, personal communication, November 19, 2011)—do not help the government to develop an effective strategy.

One of the findings of my fieldwork in Australia is that there is also a general ignorance—among the public and the policy makers—regarding the Romani culture, the endonym term "Romani"—often associated to Romanians or ancient Romans in Australia, but also the exonym concept of "Gypsy"—which is used with very diametrical opposed connotations. To the last term I have dedicated particular attention during my research. If it is possible to say that the main-

stream idea that Australians hold about the “Gypsies” is related to a very romantic view, quite different from the one that still tenaciously persists in Europe with dramatic consequences for the members of this community, the language and the attitude used by some of the media in Australia vaguely reminds the European media in the way, in several circumstances, they have been misleading public information by disseminating anti-Romani messages, stereotypes and prejudices (Kushen, Bedard, GöKçen, & Twigg, 2009). According to Morrow (2004), “the media is one place where hidden prejudices are verbalised, often using journalistic license to justify images created to play on other people’s fears” (as cited in Novoselsky, para. 7). These are a couple of examples: a few recent articles published by the New Daily Telegraph, in which the term “Gypsy season” was used to address a spate of robberies in New South Wales, thus wrongly associating them with the Romani people (Morri, 2011); or the broadcasting of the documentary Gypsy child thieves by ABC television in March 2010, which made constantly use of a highly derogatory language assimilating crime and ethnicity (Chachipe, 2010). Although the chances for discrimination are kept low by the Romanies’ choice to be relatively invisible in the Australian context, there are still cases of racial discrimination towards them in strategic areas, such as employment and education (Novoselsky, 2004).

According to Slee (Malik-Game, 2010), the main problem for the Romanies is a lack of recognition, rather than discrimination. Their cultural belonging “is misunderstood, sort of stereotyped, [...] not understood as a culture, they sort of see us as a Hollywood Gypsy and we do not seem to get the right acknowledgment for our culture here and it is very hard to get it across”(Conclusion section, para. 25). And there is also another phenomenon related to the term “Gypsy” and the way it is understood and used by mainstream Australians, which somehow is revealing of an attitude categorizable as “ethnic forgeries”—misappropriation or faking ethnic authenticity—which is not new in the case of the Aboriginal people (Nolan & Dawson, 2004). There are clear cases in which “Gypsyism” as describing a “life style” or a specific “cultural trait” can be dissociated by its broader and more unifying ethnic meaning. There are thus white Australians founding bands playing “Gypsy music”, or companies selling “Gypsy Holidays” or “Gypsy horses”, excursionists defining themselves as “Gypsy travellers”, and although their intentions are generally non-discriminatory, they show an obvious unfamiliarity with Romani culture, but probably also a need of liberation which attends the act of transcending one’s own ethnic or class category. Unlike the Americans who, according to Deloria (1998), need Indians in order to define themselves as Americans, Anglo-Australians might have found in the “Gypsies” a way to assert their connection to the land and the irrational, to savour both civilized order and savage freedom. While “ethnic mimicry” exists also among the Romanies themselves, mainly as a way to survive within national political scenes where they are excluded as a collective political subject and their

identity is denied (Duijzings, 2000; Sigona, 2002), for white Australians this strategy has different purposes. Would have been possible for white Australians to embrace Aboriginality, instead of this sort of “Gypsyess”, in order to relate themselves to an idealized form of “noble savagery”? This in the end remains a sign of the way a settler society operates, as settlers can make the use they want of the term “Gypsy”, using it for themselves in a positive way, but labelling others with the negative stereotypes related to it. There is thus a clear abuse and misuse of the term “Gypsy” which leads to different behaviours within the Romani community. Since it implies automatically a discriminative attitude, some prefer to be completely disassociated with that word, as Nick Redzeposki, of the Romany Community of Victoria Inc, noted: “I don’t want to talk about the Gypsies, you know, because I’m not related” (personal communication, November 19, 2011). Others argue that, although “Gypsy” has a highly derogative meaning, it should belong to the Romani people and outsiders shouldn’t be allowed to use it inconsiderately, as Slee put in a personal communication:

We were given the name Gypsy when we first arrived in Europe by the Europeans our culture has been known under that name for over 600 years so even if we would rather be called by our real name when people bother to ask we’re still known as the Gypsy culture from all these years we can’t just put the word away it always comes with us, especially in English speaking countries. We say Romani, they say “explain”, then it goes back to we were called Gypsies. So it sticks. Outsiders should not use the word Gypsy as it will make it so blurry in the end that no one knows what’s the true culture and what is not. It makes everything worse for our already misunderstood culture and we need a break and be understood. (September 18, 2011)

Anglo-Australians are thus allowed “playing Gypsy” without provoking negative reactions, while Romani individuals are not allowed to be themselves, to reveal their ethnicity and promote their culture, because if they do, they would be discriminated or stigmatized.

Culture, of course, is an important aspect in people’s lives. The promotion of one’s own culture becomes crucial in the process of integration within the social fabric. As the Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport of Victoria noted in a 2011 pamphlet, “To promote heritage in all its diversity improves self-image and confidence in the shared future, increases well-being and reinforces the social cohesion on which a common vision of the future can be constructed and implemented for a peaceful and prosperous society” (p. 2). This is especially true for a community like the Romani one. According to Slee, in fact, Romani people “have no government, army, even embassy to turn to when it comes to Romani culture” (personal communication, October 5, 2011). Thus, being stateless means that they don’t have a nation-state where they can go back or that can protect them in case they need. Metaphorically then, culture becomes an imagined physical place. The institutions of multicultural Aus-

tralia are not able to support the Romani community in its struggle to emerge. Quite the opposite! A protracted institutional disengagement produced, even in some of the most active members of the Romani community, a sense of discouragement and fatalism. Romani spokespersons like Yvonne and Nick both share the same passion, and keep working hard to let their voice to be heard wherever they can but it's not an easy task. Yvonne is now afraid of disappointment (personal communication, September 18, 2011), while Nick hopes he doesn't have to teach their children to keep hiding (personal communication, November 19, 2011). The introduction of the intercultural approach, which was presented in the previous paragraph as a way to overcome the contradictions of the multicultural policy, can be thus immediately undermined by the lack of one single piece of the multiethnic mosaic. Intercultural dialogue will be ineffective without creating a common ground where all communities have the chance to express themselves without fear of being discriminated.

MULTICULTURAL EDUCATION IN AUSTRALIAN SCHOOLS

The multicultural character of Australia is central to the Australian story. Governments should tell this story. Our political leaders should have no difficulty in presenting 'multicultural Australia' as an important part of the 'national identity' they frequently invoke. [...] Schools and other educational institutions play a vital role in developing Australians' capacity to meet the challenges of cultural and linguistic diversity. They are uniquely placed to develop young people's ability to live together and embrace the opportunities that arise within a diverse society. (AMAC, 2010, p. 17)

Although a positive engagement of the Australian government towards human rights issues has been recognised, the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination (2010) has recently expressed serious concern about the fact that Australia still needs to take urgent measures to address racism and inequality regarding a number of Australian laws, policies and practices (HRLC, 2010), especially in relation to the situation of the Indigenous people and the insufficient implementation of previous recommendations regarding their socio-economic disadvantage. In the same report the CERD has also highlighted other ongoing issues of discrimination: racial hatred experienced by members of certain minority groups; the treatment of refugees and asylum seekers; the impact of Australia's anti-terrorist laws and the urgent need to take action against the stereotypical association of certain groups with terrorism. Education, in this context, is called to play an important role in combating racism, discrimination and in building a democratic, cohesive and culturally diverse society (MCEECDYA, 2008). The CERD has positively acknowledged the initiative that was promoted in 2008 by Australian Education Ministers (ACARA, 2010), to create a national curriculum, including human rights issues, which is currently being drafted by the

ACARA in consultation with the Australian Human Rights Commission ([HREOC], 2011). The implementation of an Australian curriculum aims at promoting equity in education, providing the same quality of teaching and learning materials for all young Australians from Foundation level to Year 12 in all schools. Today the Australian educational system is recognized internationally for its high quality, excellence and innovation, offering innovative teaching, modern infrastructures and facilities and a welcoming multicultural environment. Each year it attracts more than 400,000 students from around 200 countries, and has established strong international links particularly with the Asia-Pacific region (Department of Foreign Affairs and Trade, 2008). In 2009, according to the last Programme for International Student Assessment (PISA), which surveys 15-year-olds students in the principal OECD industrialised countries every three years, Australia was ranked among the top 10 countries (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010). And yet, education and schools in Australia are not free from criticism. In an increasingly competitive world, the people that schools are really meant to serve by providing a solid education and better chances to improve their future standard of living are left further and further behind (Murdoch, 2008).

Before the emergence of debates about a multicultural education in the 1970s, and consequently the enhancement of cultural diversity within a policy frame, the Australian government has been trying to keep State and Church separate and to create a non-sectarian and secular public education. This strategy, though, didn't lead to a unitary education system as expected. The wealthiest religious private schools survived the state orientation towards an "egalitarian and democratic" White society, from which also the Indigenous and Chinese populations were excluded (Jakubowicz, 2009). The bi-partisan rise of multiculturalism and its central recognition and nurturing of cultural diversity brought then to a consistent reform of this dual public-private system but eventually generated anxiety about the potential creation of "a cluster of tribes" (Blainey, 1984). Together with cultural transmission, the expansion of financial support to both state and religious systems and the introduction of an ethno-cultural education, the government also shifted towards a market oriented model aimed at transforming the education system from public to private (Jakubowicz, 2009). This brought to a "withdrawal from intercultural interaction, into monocultural isolation with only carefully controlled interactions with 'Others'" (Jakubowicz, 2009, p. 4). The victory of a conservative coalition, the centre-right Ministry under John Howard, and a series of international events during the 1990s have exacerbated the shift towards the rediscovery and re-adoption of "Enlightenment" values, with a clear appeal to a "Judeo-Christian heritage", and a shared sense of national history, while calling for an end to multiculturalism (Tilbury, 2007). Still today, though, despite the good auspices and reform attempts, history education, which plays an important role in forging the way the national project is shaped,

reformed and transformed, in a country like Australia is merely reduced to a national narrative (Clark, 2008), or, at the very least, a “bicultural” history, with only one mention to “multicultural” and none to “cultural diversity” (Jakubowicz, 2009). It is thus alarming that high schools students have poor levels of historical knowledge, but also teachers do not have neither the appropriate training and expertise, nor adequate resources (Clark, 2008).

If we take a closer look at the results presented in the PISA reports during the Howard ministry in which Australia was ranked in the Top Ten list in terms of the quality of the education system, in terms of equity the situation is quite different. According to Barry McGaw (2004), “even some of the best performing countries in the world have gaps between high and low performers and between students from socially advantaged and socially disadvantaged backgrounds” (para. 3). In fact, although “Australian 15-year-olds perform relatively well, poorer performers are left further behind” (McGaw, 2006, p. 12) compared to countries such as Finland, Korea and Japan where high-quality and high-equity go together. In Australia social background can have a crucial effect on the educational performance of the students. The challenge is to promote the role of education in building a cohesive society within a system where the schools themselves often create divisions in terms of gender, faith, social background, wealth, geography and so on, especially in the light of a growing presence of the non-government sector reinforced by the Australian policy of choice (McGaw, 2004). It would be important to encourage collaboration among different schools in order to develop not only bonding social capital, which is a common by-product of the schooling process, but also bridging social capital (McGaw, 2006). On a federal level the government should set high standards for the schools while ensuring that the states implement them; at the same time a close cooperation with businesses should be encouraged in order to define the skills and knowledge to be taught (Murdoch, 2008). Besides, education should become the primary resource towards a cosmopolitan citizenship, driven by a global oriented consciousness and based on the adoption of three basic principles: secularism, mutuality of recognition and multicultural engagement in interaction and dialogue (Jakubowicz, 2009). Mansouri (personal communication, October 21, 2011) agrees, arguing that education remains the primary tool for teaching to young people about cross-cultural perspectives. He considers education – on which he is concentrating a lot of his work – as the sector where Multiculturalism has been particularly unsuccessful, and where the government should invest more implementing intercultural practices. According to Mansouri:

When you support ethnic communities to establish the, what we call the Saturday language programs, ethnic language programs, [...] it complements what you learn in the school, in the state school system. [...] It becomes problematic if the mainstream school system doesn't also offer, and as I said systematically, a notion of intercultural relations or understanding or, you know, intercultural per-

spectives, at least, and it should not just be electives or one unit it should also underpin the pedagogical approach because you operate in a classroom that is highly diverse. (personal communication, October 21, 2011)

But in the end, regional differences in multicultural education, a lack of clarity around its meanings, content and practice, the absence of issues related to diversity coming from “immigrant-sourced pluralism” within the National Curriculum, become the signs of what Lo Bianco defined as the two axes of multiculturalism, the descriptive and the normative ones (Lo Bianco, 2010).

Although there is still a long way to go, and there are often signs of a retreat, a lot has already been done to address two of the major socio-historical Australian issues. On the one hand, the government continues to implement policies aiming at improving the situation of the Indigenous people as part of a process of reconciliation with non-Indigenous Australians, by targeting existing inequalities in terms of life expectancy, educational achievement and employment opportunities. On the other hand, the centrality of Asian peoples and cultures has largely been recognized and promoted both for their contribution to the making of Australian history and, mainly, because of the strategic position of Asia in the future development of the national economy (ACARA, 2010; MCEECDYA, 2008). But, one of the biggest concerns today is in relation to the other “ethnic” communities, especially the smaller ones (either recently arrived or long established), which might not benefit from the same government attention. “The knowledge of languages other than English” (MCEECDYA, 1989, para. 1), for instance, which is one of the learning areas for which the Australian Curriculum will be developed, was identified as a priority in the Hobart Declaration on Schooling in 1989, but since then the engagement towards the realization of this goal has significantly diminished (Jakubowicz, 2009), as the whole multicultural framework itself (AEU, 2011; Joppke, 2004). While the Australian Curriculum generally makes a major investment in students who are learning English as an additional language or dialect (AEU, 2011), “less commonly taught languages tend to be fragmented, under-funded, and suffer from the lack of a singular Australia-wide curriculum for teachers and students to follow” (FECCA, 2011, p. 10). This situation raised the concerns of both the AEU and the FECCA, who have noted merely a limited reference to a pluralistic and multicultural ethos in the documents that are intended to prepare the National Curriculum. They have thus recommended a stronger conceptualization of cultural and ethnic diversity in order to address the specific barriers faced by people from Culturally and Linguistically Diverse (CALD) backgrounds (AEU, 2011; FECCA, 2011), and “cultural polarisation” (Ho, 2011, para. 2), between public and private schools, where Anglo-Australians have been recently concentrating, since “public schools are increasingly viewed as ghettos” (Ho, 2011, para. 1).

Romani people in Australia belong to one of those communities facing the hardship of promoting their own culture. In fact, despite a brief but significant

experience, there are no Romani language schools in Australia at the moment (R. Rusitovic, personal communication, October 31, 2011). Marni Morrow, president of the Romani International Australia Inc., has been able to run one for 11 years, teaching Romani history, language, music, dance, although recently she has been forced to close it, mainly due to a lack of public funding (R. Rusitovic, personal communication, October 31, 2011). Yvonne Slee is engaged in giving presentations and small talks about Romani culture in schools, dreaming of opening a school on her own where her children can learn their history, language and culture (personal communication, October 5, 2011). Nick Redzeposki shares the same hope. They were denied the possibility to open a Romani school, as well as a space on SBS Radio, apparently because the size of the Romani community is not statistically relevant. At the moment Nick runs, on a voluntary basis, *The Romani Show*, a cultural program on a local community radio station (personal communication, November 19, 2011). All this doesn't surely seem to be a guarantee that Romani people will be able to preserve their culture and pass it on to their children. The only place, thus, where they can keep teaching their language and traditions is at home.

In June 2007 the situation about the education of Languages Other Than English (LOTE) was in need of urgent actions in response to decades of policy neglect (Group of Eight, 2007) which is enduring since the 1980s (Solved at McConchie Pty Ltd, 2007). The Howard government, with the removal of the NALSAS funding, the rhetoric about Australian values and the importance of learning English, the focus on Australian history, had contributed to worsen a climate of general apathy towards languages education, representing a clear attack to the fundamentals of multiculturalism (Solved at McConchie Pty Ltd, 2007). But even after the recent new turn towards multiculturalism the situation of the educational system seems not to have changed much. The fact that children acquire their first language more successfully at home and in their local community rather than in a more formal educational setting should be a warning sign for a country which aspires to be multicultural and multilingual (Lo Bianco & Slaughter, 2009). Australia has today a "largely untapped resource of community bilingualism" (Lo Bianco & Slaughter, 2009, p. 4), but apparently the existing tensions between economic ends and social justice, English language literacy and the need to recognize the claims of regional languages (i.e., Bahai Indonesian, Japanese, Mandarin) or belonging to other categories (European and Indigenous), all clearly constitute an obstacle to the implementation of a plan that could guarantee adequate opportunities for children to receive instruction in or of their language. One of the factors that at the moment is affecting the enhancement of a multilingual education is though a basic priority: There is a shortage of qualified teachers (Group of Eight, 2007). In all of this, is noticeable a clear discrepancy between aspirational statements and practical responses. Despite the intention to invest in languages as an important aspect of human growth, of intellectual and

cultural enrichment (Harrington, 2008), it looks like that in the end who will take advantage of this commitment will be once again the larger and more consolidated communities and that economic rationales will prevail. For instance, the introduction of a strongly recommended bilingual curriculum (Lo Bianco & Slaughter, 2009) might become reality soon (Tomazin, 2011), and at the moment there are bilingual schools offering classes in Italian and German. It is of course impossible to find a school teaching Romani language. This surely represents an urgent issue for the Romani people, and not just as a way to proudly come out as a community and to contrast fears of being discriminated, but to preserve their language and culture, and, basically, to survive.

CONCLUSIONS

This article has argued that although Australia today presents a very diverse population and a fully articulated multicultural policy, there is still a clear gap between the theory and practice of multiculturalism. This is mainly related to the presence of a white Anglo-Celtic dominant compound in the key points of the Australian decisional system, and the legacies of a settler society which has not decolonised. In short, Australia still projects externally the idea of a “monocultural” country rather than a multicultural one. This should be a worrying detail for a nation which strives for tolerance and equality. The challenge of building an “imagined community” (Tilbury, 2007), in which all groups and interests are equally taken into account by the government and its representatives, then it is a challenge which is lost already before to start. Ghassan Hage (1995) refers to a “triangular Anglo-ethnic-Aboriginal relation” (p. 79) as fundamentally characterizing contemporary Australia. This still constitutes not only an impediment to the implementation of real multicultural practises—if first it’s possible to clearly define what multiculturalism is and the position/role of each “ethnic” group within the nation—, but also to the consideration of new and alternative cross-cultural theories, such as interculture and metissage. In the 21st century, in a highly publicly celebrated multicultural state, categories such as “Aboriginal”, “British”, “continental European” and “Asian” are still commonly displayed in public discourse. And although the primary elements of cultural heritage and ethnic diversity overlap and mix on many levels, outside the framework around which the narrative of a multicultural Australian national identity is produced, they remain fundamentally disconnected, struggling to interpenetrate with each other and within a more cohesive and inclusive discourse, especially when it is about competing for public recognition and resources.

The case of the Romani people is revealing of the limits of multiculturalism regarding its aptitude to guarantee an equal treatment to all ethnic groups within the national framework. Europe and Australia represents and configure two very different contexts, but they do present many similarities as well, especially in the

way, with differing degrees of pressure, Romanies are expected to assimilate or conform to the dominant culture, rather than being supported in their struggle to emerge. Besides, the focus on the educational system also shows that multiculturalism is not only unable to provide each ethnic group with the necessary tools for promoting its own culture, but also to create the basis for developing inter-ethnic and cross-cultural relations.

There are initiatives that show a new emerging intercultural attitude towards cultural diversity, promoting an interest in cross-cultural knowledge, but they only represent isolated islands, research niches of alternative approaches within an ocean made of multiculturalism, and still cannot reach the national narratives or the mainstream mythology. Australian government is still trying to promote and fully implement a narrow multiculturalism, where each ethnic or cultural group is asked to occupy a specific place and hold a precise role within the nation, while creating and re-creating its image as a multicultural society, despite its internal contradictions. That Australia is still going through an unfinished process of decolonization makes the implementation, or even the discussion, of a new strategy requiring mutual understanding-learning-changing as especially difficult.

¹ Original Italian version translated by the author of the article: “un’interpretazione del dato della convivenza che va nel senso della valorizzazione dei contenuti positivi delle dinamiche di scambio e ridefinizione degli assetti identitari”.

² Original Italian version translated by the author of the article: le culture non nascono “pure”.

REFERENCES

- ACTON T., & KLÍMOVÁ, I. (2001). The International Romani Union: an East European answer to West European question? In W. Guy (Ed.), *Between past and future. The Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire, UK: University of Hertfordshire Press.
- AMSELLE J. L. (1998). *Mestizo Logics*. Stanford, United States: Stanford University Press.
- ANDERSON B. R. O’G. (2003). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). London, UK: Verso.
- ANOLLI L. (2004). *Psicologia della cultura*. [Psychology of culture]. Bologna: Il Mulino.
- ATTWOOD B., & FOSTER, S. G. (Eds.). (2003). *Frontier conflict: The Australian experience*. Canberra: National Museum of Australia.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. (1947). *Census bulletin n. 15. Summary for the Commonwealth of Australia*. Canberra: L. F. Johnston, Commonwealth Government Printer.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. (2003). *Australian social trend 2003* (No. 4102.0). Canberra, Australian Capital Territory: Author.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. (2006). *Census of population and housing – ancestry* (No. 2068.0). Retrieved from AusStats Database.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS. (2008). *Year book Australia 2008* (No. 1301.0). Canberra, Australian Capital Territory: Author.

- AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. (2010). *The shape of the Australian curriculum version 3.0*. Retrieved from http://www.acara.edu.au/verve/_resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_V3.pdf
- Australian Education Union. (2011). *Submission to the inquiry into multiculturalism in Australia 6 May 2011*. Retrieved from <http://www.aeufederal.org.au/Publications/2011/Multiculturalism.pdf>
- AUSTRALIAN HUMAN RIGHTS COMMISSION. (2011). *Education and community engagement*. Retrieved from <http://www.hreoc.gov.au/education/index.html>
- AUSTRALIAN MULTICULTURAL ADVISORY COUNCIL. (2010). *The People of Australia*. Retrieved from http://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/pdf_doc/people-of-australia-multicultural-policy-booklet.pdf
- Balibar, E. (2009). Foreword. In N. Sigona & N. Trehan (Eds.), *Romani politics in contemporary Europe. Poverty, ethnic mobilization, and the neoliberal order* (pp. viii-xiii). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- BERKELEY B. (2009). Stateless people, violent states. *World Policy Journal*, 26 (1), 3-15.
- BLAGG H., MORGAN N., CUNNEEN C., & FERRANTE, A. (2005). *Systemic racism as a factor in the overrepresentation of Aboriginal people in the Victorian criminal justice system*. Retrieved from http://www.cjrn.unsw.edu.au/news_&_events/documents/Systemic%20Racism%20Report_update.pdf
- BLAINEY G. (1984). *All For Australia*. North Ryde, NSW: Methuen Haynes.
- BOWEN C. (2011). *The genius of Australian multiculturalism. Address to the Sydney Institute*. Retrieved from <http://www.minister.immi.gov.au/media/cb/2011/cb159251.htm>
- CARTER H. (2002, December). Race, romanticism and perspectives on Gypsy education in early twentieth century Britain. *University of Sussex Journal of Contemporary History*, 5, 1-15.
- CHACHIPE. (2010). *Complaint against "Gypsy child thieves"*. Retrieved from <http://romarights.files.wordpress.com/2010/04/complaint-abc-090410.pdf>
- CLARK A. (2008). *A comparative study of history teaching in Australia and Canada*. Retrieved from http://www.historyteacher.org.au/files/200804_HistoryTeachingReport.pdf
- COLLINS J. (2005, November). *Ethnic minorities and crime in Australia: moral panic or meaningful policy responses*. Public seminar organised by the Office of Multicultural Interest, Western Australia, Perth. Retrieved from http://www.omi.wa.gov.au/resources/clearinghouse/Ethnic_Minorities_and_Crime.pdf
- COMMITTEE ON THE ELIMINATION OF RACIAL DISCRIMINATION. (2010, August). *Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Australia, seventy-seventh session*. Retrieved from <http://www.concernedaustralians.com.au/media/CERD.pdf>
- COMMUNITY LANGUAGES AUSTRALIA. (2011). *About us*. Retrieved December 11, 2011, from <http://www.communitylanguagesaustralia.org.au/AboutUs.php>

- COUNCIL OF EUROPE. (2011). *Working with Roma to improve their own lives*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/source/documents/defendingRomarights_en.pdf
- CUCCIOLETTA D. (2002). Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, 17, 1-11.
- CURTHOYS A. (2000). An uneasy conversation: the multicultural and the Indigenous. In J. DOCKER & G. FISHER (Eds), *Race, colour and identity in Australia and New Zealand* (pp. 21-36). Kensington, Sydney: UNSW Press.
- DELORIA P. J. (1998). *Playing Indian*. New Haven, UK: Yale University Press.
- Department of Foreign Affairs and Trade. (2008). *About Australia. Our system of education* [Fact sheet]. Retrieved from <http://www.dfat.gov.au/facts/education.pdf>
- DEPARTMENT OF IMMIGRATION AND CITIZENSHIP. (2009). *More than 60 years of post-war migration* (No. 4) [Fact sheet]. Canberra, Department of Immigration and Citizenship: Author. Retrieved from <http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/04fifty.htm>
- DIRECTORATE GENERAL OF EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT. (2011). *The role of culture and cultural heritage in conflict prevention, transformation, resolution and post-conflict action: The Council of Europe approach*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/News/CultureReconciliation_en.pdf
- DOCKER J. (1995). Rethinking postcolonialism and multiculturalism in the *fin de siècle*. *Cultural Studies*, 9 (3), 409-442.
- DUIJZINGS G. (2000). *Religion and the Politics of Identity in Kosovo*. London, UK: Hurst & C.
- ETHNIC COMMUNITIES' COUNCIL OF VICTORIA. (2010). *FECCA's campaign to reclaim multiculturalism*. Retrieved from <http://eccv.org.au/community/news/feccas-campaign-to-reclaim-multiculturalism/>
- EUROPEAN COMMISSION. (2011). *EU and Roma*. Retrieved from http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/index_en.htm
- EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE. (2002). *Implementing Roma rights in Europe: Written submission by the European Roma Rights Center to the Parliamentary Assembly of the Council of Europe "Hearing on the situation of Roma in member States of the Council of Europe"*. Retrieved from <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=3782>
- FABIETTI U. (Ed.). (1998). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. [The ethnic identity: History and critic of an equivocal concept]. Rome, Italy: Carocci Editore.
- FEDERATION OF ETHNIC COMMUNITIES' COUNCILS OF AUSTRALIA. (2010). *FECCA submission to the development of a national curriculum*. Retrieved from http://www.fecca.org.au/images/stories/documents/Submissions/2010/submissions_2010036.pdf
- FEDERATION OF ETHNIC COMMUNITIES' COUNCILS OF AUSTRALIA. (2011). *Enhancing and celebrating Australia's cultural diversity through language learning. A re-*

- sponse to ACARA's draft shape of the Australian curriculum: *Languages*. Retrieved from http://www.fecca.org.au/images/stories/documents/Submissions/2011/submissions_2011032.pdf
- GALBALLY F. C. (1978). *Migrant services and programs: Report of the review of post-arrival programs and services for migrants*. Canberra, Australian Capital Territory: Author.
- GEERTZ C. (1993). "Ethnic Conflict": Three Alternative Terms. *Common Knowledge*, 2 (3), 54-65.
- GROUP OF EIGHT. (2007). *Languages in crisis: A rescue plan for Australia*. Retrieved from http://www.go8.edu.au/_documents/university-staff/agreements/go8-languages-in-crisis-discussion-paper.pdf
- HAGE G. (1995). The limits of 'anti-racist sociology'. *The UTS Review*, 1(1), 59-82.
- HAGE G. (2000). *White nation. Fantasies of white supremacy in a multicultural society*. New York, NY: Routledge.
- HANCOCK I. (n.d.). *On Romani origins and identity*. The Romani Archives and Documentation Center. Retrieved from http://www.radoc.net/radoc.php?doc=art_b_history_origins&lang=en&articles=true
- HANCOCK I. (2000). The emergence of Romani as a koïné outside of India. In T. Acton (Ed.), *Scholarship and the Gypsy struggle*. Hatfield, UK: The University of Hertfordshire Press.
- HANCOCK I. (2002). *We are the Romani People*. Hertfordshire, UK: The University of Hertfordshire Press.
- HARRINGTON M. (2008, October). Schools assistance bill 2008. *Bills Digest*, 37. Retrieved from <http://www.aph.gov.au/library/pubs/bd/2008-09/09bd037.pdf>
- Ho, C. (2011, May). "My School" and others: Segregation and white flight. *Australian Review of Public Affairs*. Retrieved from <http://www.australianreview.net/digest/2011/05/ho.html>
- Howard, J. (2006). *A sense of balance: The Australian Achievement in 2006*. Retrieved from http://parlinfo.aph.gov.au/parlInfo/download/media/pressrel/AZVI6/upload_binary/azvi62.pdf
- Human Rights Law Centre. (n.d.). *Culturally and linguistically diverse communities* (No. 9) [Fact sheet]. Universal Periodic Review of Australia – Joint NGO Coalition. Retrieved from <http://www.hrlrc.org.au/files/UPR-Fact-Sheet-9-CALD-communities.pdf>
- HUMAN RIGHTS LAW CENTRE. (2010). *Race discrimination: UN Committee releases report and recommendations on Australia*. Retrieved from <http://www.hrlrc.org.au/content/topics/business/racediscrimination-un-committee-releases-report-and-recommendations-on-australia-28-august-2010/>
- JAKUBOWICZ A. (2003, December). *Auditing multiculturalism: the Australian empire a generation after Galbally*. Address to the Annual Conference Federation of Ethnic Community Councils of Australia, Melbourne. Retrieved from http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/ma_2.pdf

- JAKUBOWICZ A. (2009, July). *Cultural Diversity, Cosmopolitan Citizenship and Education: Issues, Options and Implications for Australia*. A discussion paper for the Australian Education Union. Retrieved from <http://www.aeufederal.org.au/Publications/2009/AJakubowiczpaper.pdf>
- JOHNSON C. (2001, May). *The treaty and dilemmas of Anglo-Celtic identity: From backlash to signatory*. AIATSIS Seminar Series, Acton Peninsula, Canberra. Retrieved from <http://www.aiatsis.gov.au/research/docs/pdfs2001/Johnson.pdf>
- JOHNSON-RIORDAN L. (2006). History wars/race wars: the stolen generations, contemporary racism and the question of difference. In G. Worby & L. Rigney (Eds.), *Sharing spaces: Indigenous and non-Indigenous responses to story, country and rights* (pp. 113-136). Perth, WA: API Network, Australian Research Institute, Curtin University of Technology.
- JOPPKE C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy. *The British Journal of Sociology*, 55 (2). doi: 10.1111/j.1468-4446.2004.00017.x
- JUPP J. (2002). *From White Australia to Woomera: the story of Australian immigration*. New York, NY: Cambridge University Press.
- JUPP J., YORK B., & MCROBBIE A. (1989). *The Political Participation of ethnic Minorities in Australia*. Canberra: AGPS.
- KOLETH E. (2010, October). *Multiculturalism: a review of Australian policy statements and recent debates in Australia and overseas*. Parliamentary Library, Research Paper No. 6, 2010–11. Retrieved from <http://www.aph.gov.au/library/pubs/rp/2010-11/11rp06.pdf>
- KUSHEN R., BEDARD T., GÖKÇEN S., & TWIGG C. (Eds.). (2009, December). Multiple Discrimination. *Roma Rights Journal of the European Roma Rights Centre*, 2. Retrieved from <http://www.errc.org/cms/upload/file/roma-rights-2-2009-multiple-discrimination.pdf>
- LEVI J. (2000). *The multiculturalism of fear*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- LO BIANCO J. (2010, September). *Multicultural education in Australia: evolution, compromise and contest*. Draft for IALEI, Singapore. Retrieved from http://www.intalliance.org/fileadmin/user_upload/documents/Conference_2010/NP-AU.pdf
- LO BIANCO J., & SLAUGHTER Y. (2009). *Second languages and Australian schooling*. Camberwell, Australia: ACER Press.
- LOPEZ M. (2000). *The Origins of Multiculturalism in Australian Politics 1945-1975*. Melbourne University Press.
- MACINTYRE S., & CLARK A. (2003). *The History Wars*. Melbourne University Press.
- MALIK-GAME S. (Producer). (2010, August 20). *At-glance: Who are the Roma?* [Radio program]. Melbourne, Australia: SBS Radio.
- MALIK K., & SEBEJ F. (2010, January 18). Multiculturalism at its limits? Managing diversity in the new Europe. *Eurozine*. Retrieved from <http://www.eurozine.com/articles/2011-01-18-debate-en.html>

- MATRAS Y. (2004). The role of language in mystifying and demystifying Gypsy identity. In N. Saul & S. Tebbutt (Eds.), *The role of the Romanies: Images and counter-images of 'Gypsies'/Romanies in European cultures* (pp. 53-78). Liverpool, UK: The University Press.
- MCGAW B. (2004, March). Quality education: Is the sky the limit? *OECD Observer*, 242. Retrieved from http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/1217/Quality_education:_Is_the_sky_the_limit_.html
- MCGAW B. (2006). *Dean's lecture series: Education and social cohesion* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Melbourne website <http://www.edfac.unimelb.edu.au/news/lectures/>
- MCCRATH A. (Ed.). (1995). *Contested ground: Australian Aborigines under the British Crown*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- MCKERNAN H. (2008, December). *A multicultural police force? Representation of ethnic minorities in Victoria Police*. The annual conference of The Australian Sociological Association, TASA. Retrieved from <http://www.tasa.org.au/uploads/2011/05/McKernanHelen-Session-39-PDF.pdf>
- MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EARLY CHILDHOOD, DEVELOPMENT AND YOUTH AFFAIRS. (1989). *The Hobart Declaration on schooling*. Retrieved from http://www.mceetya.edu.au/mceecdya/hobart_declaration,11577.html
- MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EARLY CHILDHOOD, DEVELOPMENT AND YOUTH AFFAIRS. (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Retrieved from http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
- MORRI M. (2011, August 29). NSW Government target modern gypsies, the new organised criminals in massive blitz. *The Daily Telegraph*. Retrieved from <http://www.dailytelegraph.com.au/news/nsw-government-target-modern-gypsies-the-new-organised-criminals-in-massive-blitz/story-e6freuy9-1226123969376>
- MURDOCH R. (2008, November 23). *The Boyer Lectures. Lecture 4: Fortune favours the smart* [Radio programme]. Sydney, NSW: ABC Radio National.
- NOLAN M., & DAWSON C. (2004). Who's who? Mapping hoaxes and imposture in Australian literary history. *Australian Literary Studies*, 21(4), v-xx.
- NOVOSELSKY V. (2004, January 25). Report from Australia by Marni Morrow to the IRU 5th World Congress July 2002 [Web log post]. Retrieved from http://groups.yahoo.com/group/Roma_India/message/247
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2010). *PISA 2009 results: Executive summary*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>
- ORWELL G. (60th ed.). (1983). *Nineteen Eighty-Four*. Ringwood, Australia: Penguin Books Australia Ltd.
- PALMER A. (2000). *Colonial genocide*. Adelaide, Australia: Crawford House Publishing.
- POMPEO F. (2002). *Il mondo è poco*. [The world is little]. Rome, Italy: Meltemi Editore.

- PRICE C. (2000). Australian Population: Ethnic Origins. *People and Place*, 7 (4), pp. 12-16.
- READ P. (1982). *The stolen generation: The removal of Aboriginal children in New South Wales 1883 to 1969*. Sydney, Australia: Government Printer.
- REYNOLDS H. (1989). *Dispossession: Black Australians and white invaders*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- ROMANY AUSTRALIAN UNITED. (2009, October). Bringing Romani culture and history to the world. *Romani Australian United Perth W. A. Newsletter*, 2. Retrieved from <http://www.rromaniconnect.org/docs/RAUP%20newsletter%20Issue%202%20web.pdf>
- SIGONA N. (2002). *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*. [The sons of ghettos. Italians, Nomad Camps and the invention of the Gypsies]. Civezzano, Italy: Nonluoghi.
- SLEE Y. (n.d.). *An insight into Romani history & culture* [Brochure]. Retrieved November 16, 2011, from <http://sintiromanicommunity.org/docs/WebBrochure.pdf>
- SLEE Y. (2008, Spring). Australian Roma. *Travellers' Time*, 35, 15.
- SOLVED AT MCCONCHIE PTY LTD. (2007, June). *Attitudes towards the study of languages in Australian schools*. A report for the Australian Council of State School Organizations and the Australian Parents Council. Retrieved from <http://www.languageseducation.com/attitudes.pdf>
- STRUTTON J. (1998). *Race daze – Australia in identity crisis*. Annandale, NSW: Pluto Press.
- SUSI F. (1995). *L'interculturalità possibile*. [The possible interculturality]. Rome, Italy: Anicia.
- TAVAN G. (2005). *The Long Slow Death of White Australia*. Melbourne, Australia: Scribe Publications Pty Ltd.
- TOMAZIN F. (2011, May 15). Vic schools to teach bilingual curriculum. *The Age*. Retrieved from <http://www.theage.com.au/victoria/vic-schools-to-teach-bilingual-curriculum-20110514-1enlu.html>
- THE STATE OF SOUTH AUSTRALIA, DEPARTMENT OF EDUCATION AND CHILDREN'S SERVICES. (2005). *National statement for languages education in Australian schools. National plan for languages education in Australian schools 2005–2008*. South Australia, Hyde Park Press: Department of Education and Children's Services.
- TILBURY F. (2007, November). *The retreat from multiculturalism: The Australian experience*. Paper presented at the 3rd global conference: Pluralism, inclusion and citizenship, Salzburg, Austria. Retrieved from [http://www.inter-disciplinary.net/ati/diversity/pluralism/p13/Tilbury paper.pdf](http://www.inter-disciplinary.net/ati/diversity/pluralism/p13/Tilbury%20paper.pdf)
- VERACINI L. (2010). The Settler-Colonial Situation. *Native Studies Review*, 19 (1), 101-117.

**Public playgrounds as environments for learning citizenship.
Notes from the Scientific Research Community:
‘Plurality and Diversity in Urban Context’**

Davide Zoletto, Danny Wildemeersch

L'articolo descrive alcune delle ricerche maturate nell'ambito di un network internazionale di ricerca, finalizzato a studiare i cambiamenti che si verificano nei contesti educativi urbani odierni alla luce della sempre maggior pluralità e diversità presente nelle società multiculturali. In questa prospettiva, verranno brevemente descritti tre contesti urbani italiani, nei quali la popolazione migrante ed autoctona si trovava a interagire all'interno di alcuni parchi pubblici. Tali situazioni verranno presentate come esempi di comunità situate di apprendimento. L'articolo presenterà quindi il concetto di «comunità di quanti non hanno niente in comune» (Lingis, 1994), una nozione che cerca di prospettare la possibilità di forme di comunità basate non su ciò che accomuna i partecipanti, ma su quanto li differenzia. In conclusione, si cercherà di evidenziare come questo concetto possa gettare nuova luce sulle ricerche che studiano i luoghi pubblici come contesti educativi nei quali sviluppare forme di apprendimento della cittadinanza.

The paper will describe briefly some research carried out in the framework of an international network of researchers, whose major focus was to study the changing conditions of learning in urban life today as a consequence of increasing plurality and diversity in multicultural society. In this perspective, we will give a brief description of three situations of Italian urban life, in which migrants and nationals interact in public playgrounds. These situations will be presented as examples of situated learning communities. The paper will then present the concept of «community of those who have nothing in common» (Lingis, 1994), which expresses the possibility of building a community, not on the basis of similarity among the participants, but on the basis of difference. Finally, we will try to show how this inspiring concept casts a new light on the analysis of public places as environments for forms of experiential learning of citizenship.

Parole chiave: cittadinanza, società multiculturale, parchi pubblici

Keywords: citizenship, multicultural society, public playgrounds

Articolo ricevuto: 16 novembre 2011

Versione finale: 11 gennaio 2012

1. THE SCIENTIFIC RESEARCH COMMUNITY: ‘PLURALITY AND DIVERSITY IN URBAN CONTEXT’

Social geographers and social pedagogues at the university of Leuven (Belgium) have coordinated for five years an international network of researchers that engaged in joint research activities related to the theme of ‘Plurality and Diversity in Urban Context’. The major focus of this network was to study the changing conditions of urban life today as a consequence of increasing plurality and diversity in multicultural society. Since the traditional social integration processes don’t seem to work any more in present day cities, the researchers started looking for new concepts and practices related to community life in urban contexts. One of the new concepts which brought a lot of inspiration to this re-

search network was the notion of the was «community of those who have nothing in common» (Lingis 1994). It is a notion that expresses the possibility of building a community, not on the basis of similarity among the participants, but on the basis of difference. This seems to be a somewhat paradoxical perspective, since we are used to think about communities in terms of similarities and sameness. This paradox is nicely expressed in other concepts such as «community without community» (Derrida 1996). In our world today, we have moved into an entirely different reality. Two thirds of the world population now lives in cities and the conditions of city life structure the way citizens or denizens relate to each other. It is impossible to return to the communities of the past (Scaglioso 2003 and 2007: 11 sgg.; for a critical analysis of the relations between education and old and new forms of community, see also Dalle Fratte 1991, 1993; Tramma 2009). Therefore, research that describes and analyses new forms of community building, based on experiences of difference, is highly relevant today. In this contribution, we try to give such a description and make such an analysis, based on cases of Italian urban life. We studied several situations in which migrants and nationals were interacting in public places in Italy (Zoletto 2012; see also research carried out by Pinto Minerva, D'Elia, 2001; Colombo, Genovese, Canevaro 2006, Gobbo 2009, Costa 2009, Giusti 2009, 2010; Genovese, Filippini, Zannoni 2011). The aim of the research was to answer to such questions as: Can public places promote forms of shared belonging between Italians and migrants? What kind of informal citizenship education occurs in these public places?

2. THREE CASES OF RESEARCH ON SOCIAL LEARNING IN ITALIAN CITIES

In order to answer the research questions, the research focused on public places and playgrounds where projects had been developed to involve both migrant and Italian adults and youth in sports activities. Various activities in these cases provided opportunities for indigenous inhabitants and migrants to share experiences in public spaces. Among these activities, one of the most common was 'to have meals together'. These shared public meals took place both on special occasions, such as birthdays, end of the school year and other celebrations, and routine occasions, such as informal daily sports gatherings or weekend picnics. The following are three examples of these situations:

In a big town in central Italy, in an area inhabited by both Italians and migrants (especially Bangladeshi), there is a middle school with a large number of pupils with migrant backgrounds. The parents of the school formed a Parents' Association. Both migrant and Italian parents take part in the Association. There are no parks or green areas in neighbourhood, so the Parents' Association obtained permission from the school to use the schoolyard in the afternoon for sports activities for their children. Due to this agreement between the school and the Parents' Association, every afternoon the schoolyard operates as a sort of

public park for the neighbourhood, with many children (both Bangladeshi and Italian) playing different sports. In the afternoon, parents often bring food and snacks, so that both migrant and Italian children and parents can eat something together before going home.

In a small town in the north-east of the country, in an area inhabited by both Italians and migrants, there is a primary school with many pupils with migrant background. At the end of the school year, in the beginning of June, some of the parents organise a lunch for all parents, pupils and teachers. This end of year lunch has become a school tradition. It takes place every year, with the parents organising the lunch in one of the public parks in the area. Both migrant and Italian parents and pupils participate in the lunch.

In the same town, in a different public park, some Albanian mothers meet every afternoon, during the summer. The mothers chat together, while the children have fun and play in the park. Italian mothers frequent the park too. Usually, Albanian and Italian children interact, but Albanian and Italian mothers do not. At weekends Albanian mothers come with the whole family and bring lunch with them. They organise picnics in the park. At these occasions Italian mothers prefer to avoid the park. A couple of them have complained to the municipality about Albanian families occupying the whole park with their picnics.

Within the frame of the original research, situations such as those described, were studied as examples of situated learning communities taking place among individuals for whom such practices were actually meaningful. Using a 'social learning' approach, the research examined «the learning of groups, networks, communities and social systems, engaged in problem-solving activities, in conditions that are new, unexpected, uncertain, conflicting and hard to predict» (Wildemeersch and Vandenabeele 2007). In fact, the results showed that there were many shared problems that the individuals had to solve together in order to be able to organise the joint meals; for example, obtaining formal permission from the local authorities, arranging where to have meetings, negotiating places and times with neighbours, etc. (Zoletto, 2012). These joint problem-solving activities first appeared to be good examples of a way in which interacting in public places could promote forms of shared belonging between Italians and migrants.

Moreover – and this was the second interesting result of the analysis – these forms of experiential and social learning could also be seen as a form of learning citizenship «as practice» from the perspective outlined by Johnston (2005): a citizenship that has been defined as the active involvement in practices that contribute to debates, actions and decision-making on how to organise the complexities of our public life (for an introduction to the way in which the notion of citizenship is changing as a result of current political and social context, see Gagnon, Page 1999; for educational implications see Santerini 2001, 2010; Corradini, Fornasa, Poli 2003; Tarozzi 2005; Chistolini 2006; Cambi 2009; Luatti 2009; Portera 2010). In the three analysed situations, both roles and responsibility are

shared among the participants. However, at least in the case of the end of the year lunch, some parents (both migrant and Italian) are more involved than others in organising the lunch. Only two of the analysed situations (end of year lunch and small breaks in the schoolyard) are clearly connected with schools and local institutions. However, the situations are deeply rooted in the everyday life of the participants, and clearly connected with concrete problems that the participants share.

3. NEW IDEAS: 'A COMMUNITY OF THOSE WHO HAVE NOTHING IN COMMON'

The idea of a 'community of those who have nothing in common' has been advanced by the philosopher Adolph Lingis (1994) to describe a radical form of community that is based on difference rather than on sameness. This paradoxical form of community can be seen as quite similar – at least in its deconstructive and paradoxical sense – to such ideas as the «inoperative community» (Nancy 1991) and the «coming community» (Agamben 1994). All these ideas have to be considered as part of a broader critical discussion aiming to deconstruct the traditional (somehow always exclusionary) notion of community (for a critical analysis of deconstruction in education see: Mariani, 2000, 2009; Biesta, Egea-Kuehne 2001; Garritano 2010). The ultimate aim of this broad philosophical project is that of acknowledging the central role that 'community' plays in political theories and practices, while at the same time trying to reduce the violence that communities often exert against those who are not part of them. This form of violence is linked to the 'sameness' assumptions almost always implied in the 'we' on which communities are based. Following Lingis' argument, a 'community of those who have nothing in common' is not based on such a strong 'we'. Instead, this paradoxical form of community would define a gathering of individuals who are bound together by a certain feeling of 'loose' belonging, without excluding other persons in the name of this same belonging.

In the framework of the Research Community 'Plurality and Diversity in Urban Context' this paradoxical idea of community has been used as a paradigm to describe and promote specific forms of learning communities. In fact, in situative perspectives on learning, it is argued that learning processes are deeply rooted «in the non-formal and informal contexts of communities, social networks, workplace or social movements mobilising the capacities of their members in view of changing the conditions about which they disapprove or want to improve» (Wildemeersch and Vandenabeele, 2007: 19). Yet, in contexts such as those of current European societies, the non-formal and informal educational contexts are also increasingly marked by a growing personal and social diversity. The concept of 'community of those who have nothing in common' has been discussed from this perspective – during the seminars of the Research Community – as a useful conceptual tool to define a sort of 'loose community' or 'com-

munity light' that would make it possible to have forms of shared and situated, but not excluding learning, based upon democratic values and democratic practices (for an up-to-date overview of the broad research field of new critical approaches to democracy and education see: Biesta 2006, van der Veen, Wildemeersch, Youngblood, Marsick 2007, Spadafora 2010)

Within the framework of the research community, several situations have been presented as possible examples of 'communities of those who have nothing in common'. Among these, one of the most inspiring was the case of 'Permanent Breakfast' (<http://www.p-breakfast.net/>). Permanent Breakfast is a sort of performance art created by some Austrian artists: the artists organise breakfasts in public places such as sidewalks, squares, streets and parks. The organisers set the table as if they were having a 'normal' breakfast in their own home. Then they sit, they start to have breakfast and they invite passers-by to join them. Those who accept the invitation are asked to organise – if possible – one or more Permanent Breakfasts in some other public place.

The idea started in 1996 in Vienna, and since then Permanent Breakfast has spread throughout many cities and countries worldwide. In the framework of the Research Community, situations such as Permanent Breakfast could be considered examples of learning communities 'of those who have nothing in common', because there are shared but not excluding situations (in this case the 'table for breakfast'), in which activities can be done together, by individuals who otherwise would have no form of common belonging.

4. NEW PERSPECTIVES: LOCATING SHARED LEARNING IN ACTUAL PUBLIC PLACES

A concept such as 'a community of those who have nothing in common' casts a new light on the analysis of these public meals as forms of experiential learning of citizenship.

In fact, in his argument for the educational relevance of the notion of 'community of those who have nothing in common', Biesta (2006) connects this notion to Bauman's analysis of the way in which strangers are made and unmade in contemporary societies. Bauman defines the 'stranger' as a person who has nothing in common with the rest of the community in which he or she lives. In a certain way, every passer-by in urban public places can be considered a stranger. As Bauman writes: «city life is carried on by strangers among strangers» (Bauman 1995: 126). And from this perspective public places can be seen as contexts in which 'communities of those who have nothing in common' could develop. Yet, Bauman also adds that in order to be considered 'public', a place has to be «freely accessible» (Bauman 1995: 130). He suggests that «the "strangehood" of strangers has become a matter of degree; it changes as one passes from one area to another, and the rhythm of the shift differs between various categories of strangers» (*ibid.*).

Following this perspective – and connecting Lingis' idea of a 'community of those who have nothing in common' with Bauman's call for a rigorous analysis of actual ways in which the strangers do access urban public places – we carefully observed the actual forms in which gatherings occur in the cases described above. As a consequence, we reconsidered our preliminary analysis on the basis of new research questions such as: What kind of people are actually allowed to access the public places studied? And what kind of people are *not* allowed to access these places?

A range of interesting details emerged from the analysis due to these new research questions. And although a thorough presentation of these details is not possible in the space of this paper, at least two examples can be presented here.

The first example refers to actual conditions in which migrants do access the places analysed. In the three situations described, the participants actually had meals in public places (streets, squares, parks, schoolyards), and in all three situations everybody apparently had free access to the places. Yet, in the case of Albanian picnics, some Italian mothers have complained; and due to similar complaints in some other Italian towns and cities, the municipalities have forbidden meals in public parks. This restriction clearly aims to prevent migrant's picnics and the complaints that result from them. Moreover, the places analysed in which migrants had meals (alone or together with Italian parents and children) are rather restricted. Perhaps we should say that in all three situations the gatherings are based not only on the activity of having meals together, but also on other forms of membership or belonging, such as neighbourhood (Parents' Association, school) or ethnicity (Albanian families).

Moreover, in the situations analysed, 'having meals together' is not actually the only practice carried out by the participants. In fact, this practice takes place together with other activities such as: chatting, sports and children's games. All these practices contribute to shaping the situation and to the gathering of people. In one situation (the end of the year lunch), there were no daily/routine practices. In the Albanian picnics, practices are indeed 'everyday' ones (ethnic picnics and chats), but for the same reason they result in the exclusion of other participants (the Italian parents). In terms of other everyday practices, in all three situations, some participants played a more active role than average. They were involved in different activities (different ways of having meals, different kinds of food). One could say that these practices are actually part of the life of the participants: they are not stereotyped practices. However, there are only two situations (small breaks in the schoolyard, end of year lunch) in which we can see some interaction occurring between different sets of practices. In the case of the Albanian picnics there is no interaction between the practices of migrants and those of Italians.

A second example is also relevant. It comes from the case of the schoolyard where Italian and Bangladeshi used to meet in the afternoon, and it shows the

possible pedagogical relevance of an analysis that carefully observes the concrete ways in which migrants do access urban places. In this case, the activities taking place in the schoolyard (chatting among parents, watching children playing a range of games and sports, having small 'picnics' or 'breaks') were very contextualised, deeply rooted in the everyday life of the participants, and clearly connected with concrete problems that the participants were sharing (namely: the lacking of places for the children to play). In this respect, the schoolyard seemed to exclude everybody 'who had nothing in common' with the everyday experiences and problems of the children of the neighbourhood, of their parents and of the members of the Parents' Association.

And yet, the fieldwork showed that the gate of the schoolyard did not work as a rigid boundary line, but could rather be seen as a sort of open border area: the gate was almost always open – at least in the afternoon – and people were allowed to pass through, almost regardless of who they were (children, youth or adults), where they were from (the neighbourhood or the city) or where they were born (in Bangladesh or in Italy). At least in this perspective, this schoolyard was probably more freely accessible to migrants, than the 'public' playgrounds analysed in the other two cases.

Actually, the access through the schoolyard gate was not completely free, because the schoolyard gate (as the courtyard itself) was supervised from afar by two or three parents acting as a sort of 'informal supervisors'. What is interesting here, especially from a social learning perspective, is that in most of the situations observed in the schoolyard, this role was played by both Bangladeshi and Italian parents. These Bangladeshi parents, being in charge – on a voluntary basis – of the responsibility for the 'safety' of the schoolyard, were taking up a role that in the frame of most Italian educational contexts is still usually played only by Italian people. Theorists on social learning argue that learning processes can be seen as «a redistribution of power, means, and capacities» among disempowered individuals and groups (Wildemeersch, Vandenabeele 2007: 19). Indeed, in this perspective, the active (despite not institutionalised) role played by Bangladeshi parents, gives some evidence about an at least partial redistribution of power within the schoolyard, and this redistribution can suggest that some social learning had taken (and was still taking) place. This hypothesis can be supported also by the fact that at least some of these Bangladeshi parents were also in charge – on behalf of the Parents' Association – for dealing with both the school and municipality authorities..

The analysis of situations in which individuals with different backgrounds and belongings interact in public places, shows indeed that these situations can often emerge through shared practices, and that these practices can actually be seen as precious learning opportunities, especially as forms of experiential learning of citizenship 'in practice'.

And yet, as a consequence of the new light cast on the analysis by the idea of a ‘community of those who have nothing in common’, we notice that these shared situations and practices can sometimes result in actions of exclusion for those who are not allowed to enter the place, or for those for whom these shared practices are not meaningful. It seems rather difficult to completely avoid – both in theoretical and empirical educational research – any reference to forms of shared belonging or membership. For this reason, an idea such as that of ‘a community of those who have nothing in common’ can be useful and inspiring because it urges examination of concrete and viable ways to keep these learning environments open to the ‘strangers’ who live in urban places.

REFERENCES

- AGAMBEN G., *The coming community*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1994 (ed. or. Torino 1990).
- BAUMAN Z., *Life in fragments: essays in postmodern morality*, Blackwell, Malden 1995.
- BIESTA G., *Beyond learning. Democratic education of a human future*, Paradigm, Boulder 2006.
- BIESTA G., EGEA-KUEHNE D. (eds) (2001), *Derrida and education*, Routledge, London 2001.
- CAMBI F., *Cittadinanza e intercultura oggi*, in M. Galiero, *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, Emi, Bologna 2009, pp. 20-28.
- CHISTOLINI S. (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Armando, Roma 2006.
- COLOMBO A., GENOVESE A., CANEVARO A., *Immigrazione e nuove identità urbane. La città come luogo di incontro e scambio culturale*, Centro Studi Erickson, Trento 2006.
- CORRADINI L., FORNASE W., POLI S. (a cura di), *Educare alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Armando, Roma 2003.
- COSTA C., *Amicizie interculturali in un contesto extrascolastico. Una ricerca etnografica a Torino*, in F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2009, pp. 49-72.
- DALLE FRATTE G., *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma 1991.
- DALLE FRATTE G., *La comunità tra cultura e scienza. Vol. 2. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando, Roma 1993.
- DERRIDA J., *The Politics of Friendship*, Verso, London 2006 (ed. or. Paris 1994).
- GAGNON F., PAGE M., *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume I: Cadre conceptuel et analyse. Rapport du Multiculturalisme et Recherche et analyse stratégiques*, Ministère du Patrimoine canadien, Ottawa 1999.
- GARRITANO F., *La decostruzione in pedagogia: possibilità e impossibilità di una “teoria critica”*, in G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, pp. 115-141.
- GENOVESE A., FILIPPINI F., ZANNONI F., *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*, Clueb, Bologna 2011.

- GIUSTI M., *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*, Novara, Utet Università 2008.
- GIUSTI M., *Contesti urbani del tempo libero come spazi educativi come e dove (anche) si costruisce la cittadinanza*, in L. Luatti, *Educare alla cittadinanza, attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009, pp. 105-115.
- JOHNSTON R., *A framework for analysing and developing adult learning for active citizenship*, in D. WILDEMEERSCH, V. STROOBANTS, M. BRON JR. (eds), *Active citizenship and multiple identities. A learning outlook*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2005, pp. 47-65.
- LINGIS A., *The community of those who have nothing in common*, Indiana University Press, Bloomington 1994.
- LUATTI L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009.
- MARIANI A., (2000), *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, ETS, Pisa.
- MARIANI A., (2009), *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando, Roma.
- NANCY J.-L., *The inoperative community*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1991 (ed. or. Paris, 1983).
- PINTO MINERVA F., D'ELIA A. (a cura di), *A scuola di città*, Progedit, Bari 2001.
- PORTERA A., *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010.
- SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.
- SANTERINI M., *La scuola della cittadinanza*. Laterza, Roma-Bari 2010.
- SCAGLIOSO C., *Comunità e globalizzazione*, Università per stranieri di Siena, Siena 2003.
- SCAGLIOSO C., *Per una Paideia del terzo millennio, Vol I. Scienze pedagogiche e società contemporanea*, Armando, Roma 2007.
- SPADAFORA G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- TAROZZI M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. La Nuova Italia, Milano 2005.
- TRAMMA S., *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano 2009.
- VAN DER VEEN R., WILDEMEERSCH D., YOUNGBLOD J., MARSICK V. (eds), *Democratic practices as learning opportunities*, Sense Publishers, Rotterdam 2007.
- WILDEMEERSCH D., VANDENABEELE J., *Relocating social learning as a democratic practice*, in R. VAN DER VEEN, D. WILDEMEERSCH, J. YOUNGBLOD, V. MARSICK (eds), *Democratic practices as learning opportunities*, Sense Publishers, Rotterdam 2007, pp. 19-32.
- ZOLETTO D., *Cricket, social positioning and shared learning in Italian public parks*, «International Journal of Lifelong Education», XXXI, 1, 2012, pp. 63-75.

Challenges of School Leadership in Ethiopian Primary Schools: Teachers' and Principals' Perceptions

Fekede Tuli, Marco Catarci*

Il presente contributo di ricerca discute i primi esiti di uno studio in corso condotto ad Ambo, nell'ovest dell'Etiopia, con insegnanti in servizio e dirigenti scolastici tirocinanti, con l'obiettivo di analizzare le sfide della leadership scolastica attraverso una metodologia qualitativa. I dati sono stati raccolti attraverso interviste a "testimoni privilegiati". L'analisi dei dati ha consentito di approfondire i principali fattori che incidono negativamente sulla leadership scolastica in Etiopia. Gli esiti dell'indagine hanno mostrato che la leadership educativa viene concepita riduttivamente e malintesa. Tra i principali aspetti da migliorare vi sono la struttura organizzativa della scuola, il reclutamento e la nomina dei dirigenti scolastici su base scientifica, i profili dei supervisori e dei dirigenti scolastici.

This research paper discusses first findings from an ongoing study of in-service teacher education and principal trainees, conducted in Ambo, west Ethiopia, and aimed at examining the challenges of school leadership through qualitative methodology. Data was collected via interviews with key informants. Analysis of the data allowed to discover the main challenges that adversely influence school leadership in Ethiopia. The data indicated that school leadership was narrowly defined and misunderstood. The main aspects to improve include the organisational structure of schools, recruitment and the appointment of school leaders on scientific basis, profiles of supervisors and school leaders.

Parole chiave: Leadership scolastica; Scuola primaria; Dirigenti scolastici.

Key words: School Leadership; Primary Schools; Principals.

Articolo ricevuto: 3 dicembre 2011

Versione finale: 19 gennaio 2012

1. INTRODUCTION

This paper aims to examine school leadership in Ethiopian primary schools with particular emphasis on the challenges it faces. Today's schools operate in a complex and rapidly changing world. There are a number of forces, both internal and external to schools, that significantly impact the education children receive. These factors include technological change, the cultural and demographic characteristics of the learners, the changing nature of jobs, the growth of a knowledge-based society and the globalisation of the economy. As a result school systems are exposed to rapid and major changes that challenge their very nature. The main challenge is not to avoid or prevent changes happening, as they are inevitable, it is how schools should adapt to these changes. Within the context of this change schools can no longer rely on standard procedures and past practices to

* L'intero articolo è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e, tuttavia, Fekede Tuli è autore dei paragrafi 2, 3, 4, 5 e 6 e Marco Catarci è autore dei paragrafi 1 e 7.

guide daily performance, therefore leadership is decisive as it plays a paramount role; more specifically, school leadership plays a significant role in ensuring that all students will be successful in the classroom and equipped with the qualifications and skills required for the 21st century. It therefore seems vital to look critically at the challenges facing school leadership, so that it is able to face its own challenge of adapting to the continually changing nature of schools.

Leadership is the greatest determinant of an organisation's success in general, but especially in an educational institute. A growing body of research indicates that school leaders, particularly principals, can exert a measurable, though indirect, positive influence on student achievement (Susi, 2000; Leithwood and Riehl, 2003; Cooner, Quinn and Dickmann, 2008; Domenici and Moretti, 2011). Similarly, Afshari, Bakar, Lulan, Samah and Fooi (2008) asserted that leadership is a key component in guiding the teaching-learning process necessary for preparing today's students with the relevant knowledge and skills of today's society so that they can become productive citizens of the twenty first century. In the same vein other researchers (Elmore, 2000; Leithwood, Jantzi and Mascal, 2002; Leithwood, Harris and Hopkins, 2008; Day et al., 2009) recognised the key role that leadership plays in promoting and managing school development and change, and in developing and sustaining schools as communities of learners.

Leithwood, Harris and Hopkins (2008) formulated seven statements about successful school leadership, along with an overview of the research evidence that backs up these claims. These seven strong claims are:

- *School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning.*
- *Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices.*
- *The ways in which leaders apply these basic leadership practices – not the practices themselves – demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work.*
- *School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions.*
- *School leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed.*
- *Some patterns of distribution are more effective than others.*
- *A small handful of personal traits explain a high proportion of the variation in leadership effectiveness.*

Recognising the importance of leadership in developing effective, innovative schools and in facilitating quality teaching and learning, Dinham (2005) remarked that today's principals must not only manage the day to day activities of a school but also focus on student learning, standards, data-driven decision making and restructuring efforts to adapt schools to the continually changing world. School leaders are now considered central to the task of building schools that promote

powerful teaching and learning for all students, rather than merely maintaining the status quo (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson and Orr , 2007); moreover, they are also being held accountable for how well teachers teach and how much students learn, and must respond to complex environments and serve all students well (Leithwood and Riehl, 2003).

Without doubt research has repeatedly shown that principals play key roles in instructional change that promotes student learning in their schools, the ultimate function of schools. Correspondingly Riordan (2003) remarked that:

Principals provide their staff with vision and focus, creating coherence within their schools. They support the efforts of teachers to improve their practice, building strong professional communities that focus on results and promote collaboration. They provide assistance to teachers who need it. They carefully allocate resources, including time, to support the instructional priorities of their schools. They buffer their staff from countless distractions. In sum, principals play a critical role in improving instruction.

In conclusion there is no doubt that school leaders play a significant role in creating and sustaining high-performing schools that will better prepare learners for this complex and competing world.

2. THE ETHIOPIAN CONTEXT

In Ethiopia, education is organised according to the overall system of federalism in the country. The Federal Ministry of Education is headed by a minister and there are three state ministers responsible for the general education, technical and vocational education and training (TVET) and higher education sub-sectors. The nine regional states and two city administrations have their respective Regional Education Bureau, under which the woreda education offices are organised. Below the woredas, the Kebele Education and Training Boards (KETB) are the educational planning and management government organisations at the community level. Formal education is composed of eight years of primary school (grades 1-8) which is divided into grades 1-4 (primary first cycle) and grades 5-8 (primary second cycle). Secondary education, which lasts from grades 9-12, is also divided into two cycles, each with its own specific goals. Grades 9-10 (secondary first cycle) provide general secondary education and, upon completion, students are streamed either into grades 11-12 (secondary second cycle) as preparation for university, or into TVET, based on performance in the secondary education completion certificate examination. General education comprises grades 1 to 12.

When the communist regime was overthrown and the current government came to power the Ethiopian education system was suffering from multifaceted

problems. To resolve the existing problems and promote the development of an education system that could transform the country, the current Education and Training Policy (ETP) was formulated and enacted. Within the framework of ETP various strategies were designed and implemented. To translate the policy statement into action and address the problems of access, equity, efficiency, relevance and quality, the Education Sector Development Programmes I, II and III were implemented as a part of a 20 year plan of comprehensive development of the education sector. Tremendous achievements were made in terms of improving access, though the problems of relevance, quality and efficiency remain the problematic for the Ethiopian education sector. The problem was exacerbated by a rush to meet international promises concerning universal primary education (UPE) aligned to the Millennium Development Goal (MDG) of ensuring boys and girls completed a full course of primary education before 2015.

Several studies (see Yalokwu, 2001; Negash, 2006; Amare et al., 2009; Lemlem, 2010; Oulai et al., 2011) noted that there is a deep-rooted quality problem in the Ethiopian education sector. Challenges facing the education system included a quantity versus quality paradox in the expansion of education; regional and urban-rural disparities; a widening of the achievement gap between male and female; socio-cultural barriers: governance and leadership, and financial problems. Acknowledging the existence of these problem, the Ministry of Education developed a general education quality improvement package (GEQIP). Improving school leadership and management is one of the areas that drew the attention of the government towards improving the existing situation of schools. It is convincing and logical to emphasise school leadership as it has significant effects on student learning, second only to the effects of the quality of curriculum and teachers' instruction (Leithwood and Riehl, 2003).

3. PURPOSE OF THE STUDY

Fullan (2002) succinctly explained that the more large scale, sustainable educational reform becomes the agenda, the more leadership becomes key. Grounded by Fullan's assumption, this study aimed to uncover the challenges of school leadership in the primary schools of Ethiopia.

4. RESEARCH METHODOLOGY

This study used qualitative methodology, where the participants are regarded as key informants, or people who are excellent sources and who have the information necessary to address the purpose of the issue under consideration (see Creswell, 1994; Merriam, 1998; Lincoln and Guba, 1985; Patton, 2002). Data describing participant experience was collected via interview.

A qualitative research interview seeks to describe the meanings of central themes in the lives of the participants. As Kvale (1996) argued, interviews are particularly suitable for studying people's understanding of the meanings in their lived experience, describing their practices and self-understanding, and clarifying and elaborating their own perspective of the world. The interviews with both in-service teacher education and principal trainees of primary school helped the researchers to understand the challenges of school leadership.

The researchers actively selected the most suitable sample to answer the research questions (see Marshall, 1996). To this end, a judgmental sampling method was employed to locate the participants. A total of 27 participants took part in the study: 12 teacher trainees and 15 principal trainees.

5. DATA ANALYSIS

In this study, the analysis was done simultaneously as an ongoing activity both during and after data collection (Bogdan and Biklen, 1992; Merriam, 1998). It was conducted on the bases of central themes of the study, which explored the challenges of school leadership.

All interviews were recorded on audiotapes and transcribed. The transcriptions were repeatedly read and reported analytically so as to address the purpose of the study.

6. RESULT AND DISCUSSION

This section of the study was organised according to the research objectives stated earlier in the paper. The findings of the study were discussed in light of the current literature about school leadership.

Public demands for more effective schools have placed growing attention on the crucial role of school leaders (Davis, Darling-Hammond, LaPointe and Meyerson, 2005). This is mainly because, as many authors have stated, school leaders shoulder a huge responsibility to guide their schools through the challenges posed by an increasingly complex, changing and challenging environment (Leithwood and Riehl, 2003; Davis et al., 2005). However in this era of highly intensive educational reform that aims to cope with an ever-changing world, leading and sustaining educational change has become a major challenge. The in-depth interviews with teachers and principals during the data collection phase of the research disclosed the challenges facing school leadership in an Ethiopian context with particular emphasis on primary schools.

The challenge facing school leadership begins with the meaning attached to it. Participants described school leadership as something controlling the functions and activities of a school. In this context little emphasis is placed on the princi-

pal's role as decision-maker and as educational leader in the enhancement of school improvement and quality learning. Here is an example of a quotation which appeared frequently in the words of the participants when describing school leadership:

...is about ensuring the enactment of rules, decisions and procedures passed from the centre... controlling the overall activities of the school, ensuring that the time table was correctly followed, monitoring teachers to enter class as per their time table allotted for them...

The following excerpt given by other participants agrees with this view:

...it is more of checking how teachers teach their lesson, controlling the activities of teachers and students, organising meetings, participating in meetings on behalf the school...

Although there is no agreed meaning of school leadership amongst scholars (see Bush and Glover, 2003; Leithwood et al, 2006) definition of school leadership was narrow. This narrow definition of school leadership has a negative impact on leadership practices and on school reform as whole. As Fullan (2001) argued, an incomplete understanding of the complexities inherent in changing schools has thwarted the effects of many reformers and reform programmes. In the same vein Leithwood, Jantzi and Mascal (2002) and McLaughlin and Mitra (2001) argued that the failure of twentieth century school reforms comes from our poor understanding of the complexities of school systems and their myriad social, political, pedagogical and psychological interconnections. In addition to its narrow definition, data revealed that school leadership was perceived as the sole responsibility of school principals, contradicting the concept of distributed leadership, where leadership activities are distributed widely across multiple roles and role incumbents (Hart, 1995; Smylie and Denny, 1990; Spillane, 2005). Distributed leadership is increasingly recognised as a viable model in the turbulent uncertainty and complexity of 21st century schools. Harris and Spillane (2008) explained the fact that the old organisational structures of schooling failed to fit the requirements of learning in the twenty-first century, and remarked that distributed leadership makes a positive difference to organisational outcomes and student learning. Correspondingly, Hale and Hunter (2003) stating the failure of "command and control" leadership models in today's high accountability school systems, described good leadership for schools as shared leadership.

Another factor the participants described as challenging school leadership was related to the organisational structure of the school and appointment of principals for the post.

...Kebele Education and Training board (KETB) is the highest governing body of the school at local level. Although KETB has the principal as a member, it is filled with people

who are incompetent, incapable, either without any education or a lower level of education, unaware of education and present only to ensure each and every activity of the school was aligned with the interest and demands of the current regime...

Likewise, another participant offered an account:

...structurally schools were governed by KETB. It has the role of supporting and governing schools. However, instead of supporting schools to achieve the goal of educating children, KETB's main duty was ensuring that the activities of school aligned with the will and interest of the political party governing the country... the principal has either no say or very limited discretion to decide on school matters without the involvement of KETB...

Research has indicated that providing higher degrees of autonomy for making important decisions, but with appropriate support, can make a difference in school and student performance (OECD, 2008). However, interview participants generally described the autonomy of school leadership as eroded and serving the currently ruling political party. The mission of educating children for tomorrow's world was pushed to one side which means nobody cared about the education children received.

This will undoubtedly impact the future of the country by crippling or damaging the development of the human capital which has an increasingly central role in the economic success of nations and individuals. It can be inferred from the data that a principal has either no or very limited autonomy to decide on school matters; instead local administrators, who are not provided of specific pedagogical competence, have a strong say on school issues through being members of the political party leading the country.

The participants strongly criticised the fact that having the identification card of the political party currently in power was a pre-requisite to becoming school leader. This excerpt illustrates the view:

...regardless of academic qualification, experience and competence, having membership of the ruling party was sufficient criteria to be appointed as school leader. Here was where school leadership failed. This was the main issue that polluted the smooth relationships between teachers and principal and widened the gap between teacher and principal and endangers school leadership.

Another informant offered a similar account:

...we want the assignment of a principal to be based on qualification, specialisation, competence and experience whereas the existing system doesn't consider these criteria for the assignment of principals, but rather bases itself on their political affiliation which is really dangerous and destroys a healthy relationship among staff. No one is in the position to question this prac-

tice of leadership assignment because local administrators will fire you by suggesting that you are a member of the opposition party...

Chapman (2005) stated that quality schools require quality leadership. The same author remarked that quality leadership cannot be assumed or acquired without a coherent, integrated, consequential, and systematic approach to leadership recruitment, retention, and development. Conversely, the data revealed that the recruitment of principals was not based on merit and experience, but was un-systematic, obscure and unfair. Gradually but certainly, this will adversely impact school quality and student learning by severely damaging the culture of learning and teaching in schools. Unquestionably, what participants disclosed during data collection was the current approach to principal recruitment, which polluted healthy relationships between the staff and principals. Furthermore, it can be inferred that this will destroy the bond of mutual trust between members of schools, which is very important for the existence of a professional learning community. The fact that school leaders were assigned by criteria that lack a scientific base isolates the principal from the staff. Again, the appointment of a principal without considering their experience and profile has a demotivating effect on other teachers who have comparatively better experience and qualifications for the post. As a result, elements such as collaboration, trust, and teamwork were destroyed and became non-existent. In sum, this unscientific way of selecting and recruiting school leaders has a damaging effect on schools.

The same trend was described as manifest in the assignment of supervisors who work in the woreda education offices supervising schools. Here is an account offered during data collection:

...though supervisors were assigned to support, monitor and evaluate the activities of school they failed to do so because of a lack of required qualifications, knowledge and technical skills. They were unqualified, incapable and unsupportive. They were not able to evaluate and give feedback to improve the school. They were assigned simply to fill a vacant space within the structure of the education office without considering their qualification...

Correspondingly another informant offered the following account to substantiate the above view:

...the education office is suffering from a lack of qualified individuals who are well equipped with the knowledge and skills to supervise schools. The supervisors have no adequate profile for the post of supervisor rather they are assigned without any competition...

According to the aforementioned responses the selection and appointment of the right person for the right job was overlooked and improper utilisation of human resources was a feature of the system. In today's world organisations are

struggling for better utilisation of human resources to gain competitive advantages. On the contrary, the data revealed that supervisors were assigned for the sake of blindly filling a vacant space. Therefore, it is imperative to assign supervisors who have expert knowledge and are capable of supporting, guiding, evaluating and giving proper feedback to bring school improvements.

In the increasingly complex world of twenty first century education, school leaders are faced with new and different accountabilities that ultimately result in optimum learning and development of all students in the school.

To this end, the knowledge, skills, and disposition that a principal brings to the leadership of a school play a crucial role as they affect nearly all aspects of the learning environment. Therefore, selecting the right people for the leadership role in schools is a serious issue that must be addressed if we want to see the schools we want in today's world. The interview held with the participants in the course of data collection indicated that school leaders have no adequate profile for the post and lack the skills required for leadership. The following excerpt was raised by participants:

...no one is trained to be a school leader rather to teach subjects given at elementary schools. So, there was lack of skills and knowledge to fully discharge the role and responsibilities of school leader...

In the same vein another informant gave the following account:

...School leaders are assigned from teachers. Therefore, there is a gap in knowledge and skills. This is mainly because school leaders are trained to teach and have no adequate training in school leadership...

The Institute for Educational Leadership (2000) explained that schools of the 21st century require a new kind of principal who fulfils a variety of roles which are described as:

- *instructional leader*, who is focused on strengthening teaching and learning, professional development, data-driven decision making and accountability;
- *community leader*, who is imbued with a big-picture awareness of the school's role in society; shared leadership among educators, community partners and residents; close relations with parents and others; and advocacy for school capacity building and resources;
- *visionary leader*, who has a demonstrated commitment to the conviction that all children will learn at high levels and is able to inspire others inside and outside the school building with this vision. On the contrary, the study disclosed that school leaders have no adequate profile that makes them fit for the post. In addition to a lack of proper training to lead schools, the fact that school leaders were

assigned on the basis of merely considering their political affiliation rather than their relative knowledge and skills worsens the situation.

Universal primary completion is a goal that all developing countries are committed to achieve by 2015 as it is crucial for national economic and social advancement. The national and international promises of making quality primary education accessible to every child have been putting intense pressure on school leadership. Schools were accepting students above their capacities and with very limited resources i.e., financial, human and material resources. Here is an example of an excerpt substantiating this view:

...a large number of students were admitted to school. The school was not in a position to run its activity smoothly. The classroom was overcrowded; the library was either non-existent or ill-equipped, the building was dilapidated and uncomfortable for learning, the setup of the classroom was inconvenient, teachers were overloaded, low paid and de-motivated, there were no supporting staff, poor infrastructure and facility... in this context it was difficult to improve student achievement. All the complaints both from internal (teachers and students) and external (parents, community, political leaders, woreda education etc.) went to school leaders.

Another informant likewise offered an account:

...there is a mismatch between the demand and supply side of education. The available resources (material, financial, human...) are inadequate to run the teaching-learning process smoothly. This greatly affects the goal of providing quality education for all.

It is evident from the above description that school leadership was under intense pressure. On the one hand, there were national and international promises of ensuring equity and quality of education, improving student achievement and meeting public demands of education; on the other hand there were no resources to meet this goal. Equally importantly, the fact that school principals engaged in multiple tasks, both instructional and non-instructional activities, also adversely impacted the effectiveness of school leadership. The following excerpt was taken from the interview as illustrative of this:

...school leader was overloaded with many different tasks. He teaches a subject, manages the school, is actively involved in different issues of the Kebele, chairs different committees and participates on different campaigns in support of the ruling political party.

The above response shows that school leaders were heavily loaded with different tasks. Another critical issue to be considered here is that school leaders spent much of their time in non-instructional activity. Leading for learning which would have provided optimum learning and development opportunities was overlooked and not given the attention it deserved. Leading for learning is a

leadership devoted in creating powerful, equitable learning opportunities for students, professionals, and the system, and motivating or compelling participants to take advantage of these opportunities. By emphasising leadership for learning Hale and Moorman (2003) explained that principals in today's schools must be able to lead instruction, shape an organisation that demands and supports excellent instruction and dedicated learning by students and staff, and connect the outside world and its resources to the school and its work. So, it is imperative that leaders spend a considerable amount of time establishing a focus on learning and teaching that brings the school improvements everybody want to see.

7. CONCLUSION AND FINAL REMARKS

The importance of school leadership in ensuring optimum learning and development opportunity for all students has been demonstrated repeatedly in national and international research (Hale and Moorman, 2003; Leithwood and Riehl, 2003; Leithwood et al., 2006; Cooner, Quinn and Dickmann, 2008; Day et al., 2009). Owing to this fact, school leadership is a significant policy priority for governments everywhere. In order to have school leadership capable of creating and sustaining high performing schools that fit the current context of a complex and changing world, it is imperative to understand the factors that hinder the existence of an effective school leadership. With this in mind, the study was designed to examine the challenge facing school leadership in Ethiopian primary schools that adversely impacts the education system. It discusses key results from the study conducted with primary school teachers and principals who were interviewed about the challenges school leadership was facing.

The interviews uncovered various challenges affecting school leadership. School leadership was narrowly defined and the abovementioned traditional command and control model, which proved to be dysfunctional and not effective, appeared to dominated the perception of participants. Again, school leadership was also understood as the sole responsibility of principals which disregards and contradicts the concept of distributed leadership. In this regard, Day et al. (2009) argued that the most effective schools are led by teams rather than individuals.

The unscientific bases for recruiting school leaders was another issue raised by the participants. This practice adversely impacts the relationship between teachers, students and principal, and destroyed the trust, team spirit and collaboration among them. As Way and Robinson (2003) noted, interpersonal relationships that exist within a school setting, not only influence adolescent academic achievement, goals, and ideals but also their psychological well-being. As illustrated in the result and discussion part of the paper, supervisors were also assigned in the same way as principals to fill vacant space within the education office without considering the competency of the individuals.

Undoubtedly, the skills and knowledge that school leaders bring to a school has a significant role in cultivating a positive school culture. In this regard the Institute for Educational Leadership (2000) strongly argued that principals must serve as leaders for student learning. They must know academic content and pedagogical techniques. They must work with teachers to strengthen skills. They must collect, analyse and use data in ways that fuel excellence. Conversely, the data revealed that school leaders do not have adequate profiles for enabling them to lead today's schools. Another issue repeatedly voiced by the participants as a challenge to school leadership was the massive expansion of education. Owing to this, school leadership was faced with tensions, dilemmas and paradoxes, as there was a scarcity of resources to cope up with the growth and bring the required educational reform. Moreover, as explained by participants, school leaders were engaged in multiple tasks that consumed much of their time and overshadowed the attention to lead for learning, the ultimate goal of school.

To conclude, leadership becomes increasingly critical to the success of the education system. School leaders shoulder a heavy obligation in today's world, marked by unprecedented responsibilities, changes and challenges drawn by multiple forces coming from multiple directions. As leaders they set directions for the school, develop human resources, redesign schools and manage instructional programmes. Therefore, if we want to see the schools that we desire in the twenty first century it is the time to re-visit school leadership.

REFERENCES

- Afshari M., Bakar K.A., Luan W.S., Samah B.A., Fooi F.S. (2008). School leadership and information communication technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 82-91.
- AMARE A., AYELE S., DAWIT M., MULU N., TESFAYE S., WANA L., WOSSENU, Y., YALEW E., YOHANNES W. (2009). *Quality of higher education in Ethiopian public institutions*. Forum for Social Studies. Addis Ababa: Addis Abeba University Press.
- BOGDAN R., BIKLEN S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to beory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- BUSH T., GLOVER D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- CHAPMAN J. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Educational policy series of the International Academy of Education (IAE) and the International Institute for Educational Planning (IIEP). Paris: UNESCO.
- COONER D., QUINN R. , DICKMANN E. (2008). Becoming a school leader: voices of transformation from principal interns. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(7). Retrieved from <http://www.ucalgary.ca/ie-jll/vol12/dickmann>

- CRESWELL J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DARLING-HAMMOND L., LAPOINTE M., MEYERSON D., ORR, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- DAVIS S., DARLING-HAMMOND, L., LAPOINTE, M., MEYERSON D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Review of Research. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- DAY C., SAMMONS P., HOPKINS D., HARRIS A., LEITHWOOD K., GU, Q., KINGTON A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- DELLAR G. (1999). School climate, school improvement and site-based management. *Learning Environments Research*, 1, 353-367.
- DINHAM S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Education Administration*, 43(4), 338-356.
- DOMENICI G., MORETTI G. (eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- ELMORE R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- FULLAN M. (2002). *Principals as leaders in a culture of change*. Paper prepared for Educational Leadership, Special Issue. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.
- FULLAN M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- HALE E. L., MOORMAN H. N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Institute for Educational Leadership, Washington, DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville.
- HARRIS A. , SPILLANE, J. (2008). Distributed leadership through the looking Gla. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22(1), 31-34.
- HART A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *Elementary School Journal*, 96(1), 9-28.
- INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP (2000). *Leadership for student learning: reinventing the principalship*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- KVALE S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- LEITHWOOD K., HARRIS A., HOPKINS D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006) *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*, London, DfES Research Report 800.

- LEITHWOOD K., RIEHL C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- LEITHWOOD K., JANTZI D., MASCALL B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.
- LEMLEM T. (2010). Review of some recent literature: Identifying factors that affect Ethiopia's education crisis. *Ethiopian E-Journal for Research and Innovative Foresight*, 2(2), 56-68.
- LINCOLN Y. GUBA E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- MARSHALL M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- MCLAUGHLIN M., MITRA D. (2001). Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader. *Journal of Educational Change*, 2(4): 301-323.
- MERRIAM S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NEGASH T. (2006). *Education in Ethiopia: From crisis to the brink of collapse*. Nordiska Afrikainstitutet - 33. Uppsala, Sweden: Nordiska Afrikainstitute.
- OECD (2008). *Improving School Leadership Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.
- OULAI D., LUGAZ C. , MINAS A. , TEKLEHAIMANOT H., BERNAL M., EDWARD, M. (2011). *Analysis of capacity development in educational planning and management in Ethiopia*. Paris:UNESCO/IIEP
- PATTON M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Newbury Park: SAGE.
- SMYLIE M., DENNY J. (1990). *Teacher leadership: Tensions and ambiguities*. In organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- SPILLANE J. (2005). *Distributed leadership*. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- SUSI, F. (ed.) (2000). *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando.
- RIORDAN K. (2003). *Teacher leadership as a strategy for instructional improvement: The case of the Merck Institute for Science Education*. CPRE Research Report Series. RR-053.
- YALOKWU O. P. (2001). Quality primary education in Ethiopia in the 21st century: Issues, problems and strategies for improvement. In Asgedom et al. (eds.), *Quality of Primary Education in Ethiopia* held in Nazareth 9-11 Nov 2001 pp.109-120. Addis Ababa, Institute of Educational Research.
- WAY N., ROBINSON M. (2003). A longitudinal study of the effects of family, friends, and school experiences on the psychological adjustment of ethnic minority, low-SES adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 324-346.

Parcours de formation universitaire et démarche interculturelle

Pascal Lafont, Marcel Pariat³⁸

In questo articolo, gli autori intendono presentare le forme di impegno all'interno di un corso di formazione internazionale nella misura in cui il corso si confronta con il carattere di interculturalità e di trasversalità dei contenuti, a partire da un nucleo comune di conoscenze e competenze. L'osservazione si basa su come gli studenti del Master 1 e 2 (Master Expertise, Ingénierie, Direction d'Organisations, Parcours International Université de Paris-Est Créteil Département SESS Education, Travail et Formation-nostre Laurea Specialistica), danno luogo a forme di interculturalità, modi di espressione e di creatività che trascendono le frontiere etniche o nazionali. Nel master gli studenti si confrontano con un approccio concettuale e metodologico interculturale in una prospettiva comparata che si basa da un lato, sul valore e sulla cultura degli uomini nel riconoscere la loro comune umanità, e in secondo luogo, nel riconoscere il loro bisogno di diversità individuale e culturale (Morin, 2000). L'ipotesi è quella di verificare: se formazione internazionale del master si adatta alle aspettative, al progetto e ai risultati auspicati dall'equipe e dagli stessi studenti, ovvero se le motivazioni che li inducono a iscriversi a un corso coincidono con le loro intenzioni interculturali-internazionali, se le pratiche di insegnamento che vengono loro proposte, sulla base di un intervento con partnership interculturali, promuovono un effetto interculturale duraturo. La ricerca si è basata su un questionario rivolto a 84 studenti e sulle reazioni dei focus group nei bilanci di 4 soggiorni intensivi all'estero. Inoltre, l'analisi della natura dell'offerta di formazione universitaria ha portato a individuare l'approccio del gruppo di docenti che tende ad associare « la messa in situazione » con « l'apprendimento metodologico » in modo da portare gli studenti a conoscersi meglio e a farsi riconoscere in vista della propria realizzazione (Charlot, 1997).

Throughout this article, the authors intend to study the forms of engagement within an international journey of training owing to its intercultural and cross its contents outcome of a common core of knowledge and expertise. The observation is based on how Master students, give rise to forms of interculturality advantaging expression and creativity that transcend ethnic or national borders. Indeed, students are confronted with a conceptual and methodological approach of intercultural in a comparative perspective that is inspired on one hand, on the duty for men to recognize themselves in their own common humanity, and on the other hand on the need to promote the recognition of both their individual and cultural diversity (Morin, 2000). The hypothesis aims to verify if students of the Master "Expertise, Engineering, Management of organization" are matching their expectations between personal project realisation and results of training it is because educational Practices and experiences proposed have intercultural foundations promoting structuring effects. To this end, we submitted a questionnaire to 84 students and we relied on group reactions focused during their 4 intensive staying abroad. Analysis of motivation letters completed the study of the personal motivations of each student. The aims is to show how intercultural and international comparisons interpenetrate in order to highlight the characteristics of comparative approach (Lallement and Spurke, 2003) and the complementarity of micro and macro sociological methodologies. In addition the goal is to identify the motivations that lead them to enroll in a route which, a priori, seems to correspond to their intentions. Furthermore, analysis of the nature of university education offer, will lead to identify the method adopted by the teaching team combining "scenario" and methodological learning in order to allow to students to get: better self understand and self recognition, to accomplish their achievement (Charlot, 1997).

³⁸ Pascal Lafont et Marcel Pariat, enseignants chercheurs à l'Université Paris Est Créteil – Equipe de recherche et d'Accueil de doctorants « Reconnaissance, Expérience, Valorisation » (REV-CIRCEFT), sont auteurs d'ouvrages et articles dans le champ de l'éducation tout au long de la vie. Leurs recherches s'inscrivent dans une perspective sociologique de comparaison internationale entre l'Europe, l'Amérique Centrale et Latine, et la Caraïbe. Ils sont membres fondateurs du réseau REDFORD-international (Réseau Education, Formation, Développement).

L'interesse complessivo del testo è quello di far emergere gli effetti strutturanti della strategia interculturale laddove le pratiche formative producono una corrispondenza tra il progetto personale e professionale (Boutinet, 2001), e la strategia educativa, in quanto vettore di una prospettiva sia individuale che collettiva (Pariat, 2000).

Finally, we will update the structuring effects of the intercultural approach prompted by pedagogical practices that produce a match between personal project, professional (Boutinet, 2001), and pedagogical approach a vector of an aspect either individual and collective (Pariat, 2000).

Parole chiave: interculturalità, internazionalità, progetto formativo individuale e collettivo

Key words: intercultural, international, individual and collective training project

Articolo ricevuto: 16 novembre 2011

Versione finale: 5 gennaio 2012

INTRODUCTION

De nouvelles exigences dans les organisations de travail confrontent ces dernières à des choix stratégiques entre globalisation des actions de production et développement de production spécifique, du local mais connecté au global, en fonction des segments différents du marché mondial. Cela revient à analyser des situations complexes, comportant des êtres enracinés dans plusieurs mondes (cultures de métiers, nations, parfois même ethnies et groupes professionnels hors de l'entreprise mais influents...). Pouvoir identifier des « *mondes sociaux* » différents, pour les étudiants, est un préalable à la démarche interculturelle qui fait appel, plus que jamais, à la thématique de l'identité et de l'altérité mais aussi à la dialectique de la reconnaissance des différences pour s'en servir comme leviers de l'action collective (Mutabazi, Pierre, 2008, pp.112-113). L'acquisition de compétences interculturelles conduit les étudiants de notre population d'enquête, qui sont en dehors de tout programme européen, constituée de 4 cohortes de Master « *Expertise, Ingénierie, Direction d'organisation* », dont les représentations semblent nourries autant par un « *champ des possibles* » que par celui des difficultés qu'ils rencontrent, à savoir vivre dans la multiplicité des systèmes de signes, à être capables de passer d'un système de référence à un autre, à prendre l'habitude du déchiffrage permanent, et à utiliser simultanément plusieurs codes dans les conditions d'immersion que mettent en place les responsables pédagogiques. Ainsi sur le plan identitaire, sont-ils confrontés au risque de devenir un autre que soi auprès des autres et d'eux-mêmes, car tout est pluriel puisqu'ils se trouvent placés au carrefour de plusieurs cultures, plusieurs nationalités, et d'une pluralité des formes langagières.

Pour tous ces motifs, nous nous intéressons à l'étude des formes d'engagement au sein d'un parcours international de formation de plus en plus sollicité en raison de son caractère interculturel et de la transversalité de ses contenus issue d'un tronc commun de savoirs et de connaissances. L'interculturalité représente la diversité du monde actuel, tant sur un plan collectif, reflet d'une civilisation,

qu'individuel, renvoyant ainsi à la psyché évoquée par Freud et réintroduite dans la problématique sociologique par Bastide (1997). Et, ce, bien que la menace de l'hégémonie d'un mode de vie et d'un modèle culturel renforcé par la puissance des flux marchands crée des «sociétés de contrôle» où la diversité recule en faveur d'une uniformisation accrue des modes de vie et de pensée (Deleuze, 1990). D'autant plus que les organisations de travail obéissent à une logique de marché qui avantage les économies à forte capacité concurrentielle, créant une situation de vulnérabilité culturelle notamment au niveau des pays du sud ; la pauvreté et le sous-développement économique aggravent la faiblesse culturelle, limitent la créativité et la capacité de produire et de diffuser des produits culturels locaux. C'est pourquoi le parcours de formation universitaire propose le choix d'un processus interculturel afin de contourner cette dichotomie, en pensant des modalités d'analyse de contenus au regard d'un nécessaire équilibre entre tradition et modernité, entre individu et collectif.

Dans ces conditions, comment les parcours de formation universitaire des étudiants de Master, suscitent-ils des formes d'interculturalité en avantageant des modes d'expression et de créativité qui transcendent les frontières ethniques ou nationales? Ainsi, les étudiants se confrontent-ils à une approche conceptuelle et méthodologique de l'interculturalité dans une perspective comparée qui s'inspire d'une part, du devoir des hommes de se reconnaître dans leur humanité commune, et d'autre part, de la nécessité de faire reconnaître leur diversité tant individuelle que culturelle (Morin, 2000).

Nous avons donc formulé l'hypothèse selon laquelle si les étudiants du Master «Expertise, Ingénierie, Direction d'organisation» parcours international attestent d'une adéquation entre leurs attentes en matière de réalisation de leur projet et les résultats de la formation c'est parce que les pratiques pédagogiques qui y sont proposées sur la base d'une démarche interculturelle favorisent un effet structurant. D'un point de vue méthodologique, nous avons soumis un questionnaire³⁹ auprès de 84 étudiants et nous nous sommes appuyés sur les réactions en focus groupe lors des 4 bilans des séjours intensifs à l'étranger⁴⁰. L'analyse des lettres de motivation est venue compléter l'étude des motivations de chaque étudiant.

Il s'agit de montrer en premier lieu, comment l'interculturalité et les comparaisons internationales s'interpénètrent de façon à mettre en exergue les caractéristiques de la posture comparatiste (Lallement et Spurk, 2003) et la complémen-

³⁹ 38 questions ouvertes et fermées constituent le questionnaire segmenté en 4 grandes parties: caractéristiques socio-culturelles, éléments des parcours académiques et professionnels, écarts entre les effets attendus et obtenus de la formation, écarts entre les préoccupations des enseignants et des étudiants.

⁴⁰ Il est à préciser que les questionnaires ont été remplis avant les stages pour les 3 premières promotions (entre 2007 et 2010), ce qui ne peut biaiser les résultats que pour les réponses correspondantes à l'appréciation de l'ensemble de la formation.

tarité des approches micro et macro sociologiques. Dans un second temps, l'objectif est de cerner les motivations qui les conduisent à s'inscrire dans un parcours qui, a priori, semble correspondre à leurs intentions. Puis, l'analyse de la nature de l'offre de formation universitaire conduira à identifier la démarche adoptée par l'équipe pédagogique qui associe «mise en situation» et apprentissage méthodologique afin d'amener les étudiants à mieux se connaître et se faire reconnaître pour se réaliser (Charlot, 1997). Enfin, nous mettrons au jour les effets structurants de la démarche interculturelle suscitée par des pratiques pédagogiques qui produisent une correspondance entre projet personnel, professionnel (Boutinet, 2001), et pédagogique, vecteur d'une mue tant individuelle que collective (Pariat, 2000).

1. INTERCULTURALITE ET COMPARAISON INTERNATIONALE

L'interculturalité renvoie, entre autre, à des rencontres et des perceptions de «l'autre» qui n'est pas tant celui qui vient d'un territoire étranger, mais qui est porteur d'une autre histoire, qu'elle soit individuelle ou collective, d'une autre culture. La culture considérée ici prend surtout en compte les manières d'appréhender les acteurs, les dispositifs, les institutions de l'éducation, de la formation et du travail par les approches comparées pour considérer «la culture comme le système de représentations qui, en le contextualisant, donne cohérence et dès lors signification au vécu collectif et individuel. Les cultures ne diffèrent pas, en effet, par leurs contenus, ou pas tellement, mais bien plutôt par la manière d'organiser ces contenus, de les associer et de les hiérarchiser» (Guillaumin, 1994, pp.160-161). Ainsi, des choix pédagogiques, politiques, économiques et sociaux opèrent et ou sont opérés par les acteurs et font écho au niveau de conscience qu'ils ont des enjeux et des défis que leurs décisions recouvrent, et qui concernent des zones profondément ancrées en eux, dépendantes de structures, de valeurs, de croyances. Mais le concept comparatif est particulièrement labile en raison de ce que «des différences culturelles peuvent être placées n'importe où: entre deux individus, entre deux professions, entre deux régions, entre deux continents, et ainsi de suite par degrés infinis de variations» (Camilleri, 1993, p36). Le concept d'interculturalité rend compte, selon nous, d'une articulation, d'une interpénétration, d'un rééquilibrage entre des représentations et des conduites qu'adoptent les acteurs sur certains territoires avec le souci d'améliorer les échanges entre les systèmes et les acteurs en présence. Or, celle-là pourrait bien se situer au carrefour du social et du psychique car elle concerne autant l'individu que l'acteur politique, économique, social, que culturel, qu'il soit considéré individuellement et ou collectivement dans son environnement (Bastide, 1997, Elias 1973). Dès lors, cela pourrait-il avoir pour vertu d'organiser délibérément le rapport entre groupes ou individus culturellement différents? Et, par voie de conséquence, les démarches pédagogiques pourraient-elles servir «de paravent pour la

poursuite des dominances culturelles internationales qui n'ont jamais, autant qu'aujourd'hui, réduit les diversités culturelles» (Abdallah-Pretceille, Thomas, 1995, p52)?

1.1. POSTURE COMPARATISTE

Il ne saurait être question d'ignorer que la comparaison n'est pas réductible au simple et unique statut de méthode puisque le comparatisme est à la fois méthodologie, épistémologie et éthique. Aussi, les étudiants sont-ils conduits à questionner le raisonnement comparatif sur lequel les opérations de classement reposent et ne reste qu'une manière pragmatique de penser. Or, si la pensée humaine est indiscutablement fondée, le plus souvent, de façon implicite, entre éléments d'une même catégorie ou d'une catégorie différente, elle doit néanmoins faire l'objet d'une construction rationnelle pour ne pas risquer une improbable classification ou typologie erronée, reflet inexorablement parcellaire d'une impossible recension.

Aussi, trois stratégies comparatives peuvent être identifiées: l'approche fonctionnaliste ou cross national particulièrement féconde dans les années 1950 et 1960, surtout en territoire anglo-saxon, l'approche culturaliste ou cross cultural et l'approche sociétale ou inter nationale qui s'efforce d'identifier des «cohérences nationales», permet de privilégier les ressemblances autant que les différences dans le but de rendre compte à la fois de tendances universelles et de la persistance de spécificités (Maurice, 1989, pp.175-191).

La perspective retenue, est celle d'une analyse en termes de configurations sociétales, le champ du travail, de la formation et de l'éducation, en raison de ce qu'elle permet de considérer l'interdépendance des acteurs et des institutions propres à des réalités territoriales tout en s'appuyant sur la lecture de l'articulation entre les niveaux micro et macro. Dans la comparaison sociétale «coexistent une discontinuité et une continuité fondée sur la comparabilité des totalités que constitue chaque ensemble sociétal particulier» (Maurice, 1989, p. 183) rendant ainsi improbable une stricte comparaison terme à terme. Cependant, ce qui produit de la non-comparabilité évoque de possibles objets d'analyse.

Dans les recherches fonctionnalistes, «le pays ou la nation ne sont que des contextes locaux dans lesquels s'insèrent les phénomènes étudiés; le contexte national reste donc dans ce cas tout à fait hétérogène par rapport à ces phénomènes»; en conséquence, «la relation entre niveaux micro et macro n'est pas vraiment construite et problématisée» (Maurice, 1989, p178). Or, dans bien des objets d'étude des étudiants, la mise en œuvre des dispositifs d'éducation, de formation et de travail est autant appréhendée par les individus au niveau local que par les institutions au niveau global. Dès lors, sont-ils confrontés à la ques-

tion des évolutions dans des périodes et des espaces différents en Europe et à l'international?

Ils entendent que dans les approches culturalistes, «la référence nationale (...) est conceptualisée en terme de culture nationale. Les phénomènes étudiés sont alors supposés être fortement influencés par celle-ci au point de provoquer des discontinuités fortes, lorsqu'ils sont comparés d'un pays à l'autre, du fait de leur spécificité ou identité culturelles» (Maurice, 1989, p180). Aussi, les approches universalistes et culturalistes, qui accordent peu d'importance aux différences observées, comportent respectivement le défaut qui consiste à «appliquer un modèle préétabli dans le premier cas; postuler l'existence de spécificités nationales de caractère institutionnel, culturel ou historique dans le second cas» (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982, p55). Aussi, l'approche sociétale vise-t-elle à dépasser ces deux écueils, en s'intéressant autant aux caractères universalistes qu'aux particularismes, tout en faisant apparaître la référence à des «questions de représentations, de sens, de valeurs ancrées dans l'histoire» (Iribarne, 1989) personnelle des individus et des institutions que souhaitent interroger les étudiants s'inscrivant dans un processus de formation universitaire.

La démarche comparative ne peut ignorer le poids de l'histoire et des appartenances institutionnelles en raison des conséquences qu'ils produisent sur les pratiques actuelles des acteurs et des institutions, de sorte que «les continuités sont plus fortes que les évolutions, la synchronie l'emporte sur la diachronie, la structure sur les événements» (Prost, 1974); mais en est-il de même à l'étranger sans toutefois ignorer que l'histoire a consacré «trop de liens et les relations économiques trop d'interdépendances pour qu'il n'apparaisse pas à la fois suffisamment de traits communs et de problèmes partagés pour rendre la comparaison pertinente» (Dubar, Gadea, Rolle, 2003, p57). La comparaison vise autant à en interroger les contours qu'à ne pas s'en tenir à la seule mise en évidence de cohérences et de synergies propres à chaque espace national, à se défaire du réflexe systémiste pour examiner de l'intérieur les tensions et les articulations à l'œuvre dans chaque configuration définie comme «structures d'interdépendance spécifiques» (Elias, 1991, p.161) que l'on tend à retrouver à divers endroits selon des pondérations différentes, selon des espaces locaux, régionaux, nationaux, et internationaux. La configuration selon N. Elias (1973) implique «la prise en compte simultanée des structures institutionnelles et de l'expérience vécue qu'ont les individus de ces structures», ce qui oblige à considérer une théorie de la société. Pour comprendre le processus d'évolution sociale, il ne suffit donc pas de décliner les dynamiques structurelles, des logiques subjectives associées aux trajectoires biographiques individuelles qui constitueraient un modèle unique devenu universel. N. Elias signale lui-même que si la notion de civilisation tente à exprimer de manière générique le «sentiment national occidental», la signification de ce terme n'est pas la même d'un pays à l'autre. Or, cette approche configurationnelle met en présence différents acteurs tout en permettant de visualiser les types

de relations entre eux, ce qui implique de privilégier autant le point de vue des acteurs individuels qu'institutionnels et leurs configurations, au travers desquels au moins deux niveaux d'interprétation peuvent se dégager: celui macrosociologique où les types de gouvernance politique, économique des organisations de travail, de formation et de certification, syndicales, et les relations, entre eux peuvent être questionnés; celui microsociologique où s'exprime l'expression des interactions entre acteurs individuels et institutionnels, relatives à des construits sociaux issus de normes culturelles et de spécificités territoriales.

L'analyse comparée de configurations, de dispositifs au sein desquels se combinent des stratégies d'acteurs individuels et des régulations collectives, des logiques biographiques et des contraintes structurelles, des interdépendances synchroniques et des différenciations diachroniques, permet d'offrir des réponses relatives à aux hypothèses soulevées par les travaux des étudiants.

2. COMPLEMENTARITE DES APPROCHES MICRO ET MACRO SOCIOLOGIQUES

Le mode d'analyse retenu et préconisé auprès des étudiants, prend appui sur la complémentarité des dimensions micro et macro sociologiques, sans pour autant ignorer l'existence de niveaux intermédiaires, ou d'un niveau *mezzo* d'analyse, attribuant ainsi une même importance aux activités des acteurs qu'aux contraintes structurelles qui délimitent leurs actions. Si «la réalité sociale» peut, au moins en partie, se caractériser par une diversité de micro expériences, le niveau d'analyse macrosociologique résulte de l'agrégation de ces situations ou expériences autant que de leurs interactions, que celles-ci soient d'ordre numérique, temporel, spatial. Les micro-situations ou micro expériences se caractérisent en effet principalement par leur limitation dans le temps et dans l'espace. C'est pour cela que les démarches d'investigation des étudiants tournent autour des aspects juridico-politiques, des modalités de mise en application (pratiques et dispositifs), de la confrontation entre injonctions et incitations européennes et pratiques de façon à traiter l'hypothèse selon laquelle l'intégration des espaces se conjugue entre standardisation des procédures et diversité des approches culturelles selon les objets d'étude.

L'adoption de dispositifs par des organisations d'éducation, de formation et de travail de grande taille, en rapport avec leurs caractéristiques historiques et institutionnelles, tout comme les individus concernés par leur mise en œuvre, invite à considérer la complémentarité des deux approches microsociologique et macrosociologique; c'est pour cela qu'il ne saurait y avoir de hiérarchisation entre ces deux niveaux d'interprétation car leur mobilisation diffère en fonction de la nature de l'objet étudié. Ces considérations autorisent donc à se situer hors de la distinction entre microsociologique et macrosociologique pour deux raisons: «premièrement, ces deux termes sont fréquemment opposés de manière telle que leur opposition implique qu'il faille choisir l'une des deux, et que l'un est en en

quelque sorte plus fondamental que l'autre; deuxièmement, même chez ceux et celles qui ne considèrent pas les deux approches comme antagonistes, la distinction micro, macro, a pour conséquence malheureusement, d'engendrer une sorte de division du travail intellectuel... la microsociologie s'intéresse aux activités de «l'agent libre»... pendant ce temps, le domaine de la macrosociologie devient présumément celui de l'analyse des contraintes structurelles qui délimitent l'activité libre» (Lebouteillec, 2002 P191). Ainsi, cette complémentarité offre-t-elle l'intérêt tout particulier de préserver à l'appréhension macrosociologique une approche empirique; d'ailleurs, le concept d'interculturalité peut se traduire en description de micro situations et appelle à la confrontation de situations à plusieurs niveaux, c'est à dire à partir de la description des situations vécues par des acteurs impliqués dans les processus. En effet, la réalité sociale se compose de micro expériences, et le macrosociologique résulte en fait d'une agrégation des expériences temporelles et spatiales que réalisent ses acteurs et institutions. Ne peut-on pas considérer alors que les dynamiques socioculturelles exercent une influence qui structure les interactions individuelles et interinstitutionnelles, et que cette structuration contribue à la constitution des dynamiques culturelles? Mais, l'individu ne contribue-t-il pas autant que les collectivités à cet ensemble? Pour autant, «si le terme micro situations fait référence à des contextes de coprésence, alors nous ne pouvons concevoir les institutions sociales comme des agrégats de micro situations, sans plus, ni les décrire de manière complète à partir de ces seules situations. Par ailleurs, les modèles institutionnalisés de comportements sont profondément engagés dans toutes les micro-situations, y compris les plus limitées et les plus éphémères». A cet égard, il convient de remarquer que «la formation et la reformation des rencontres se produisent nécessairement dans des espaces plus vastes que ceux que mettent en jeu les contextes immédiats d'interaction face à face» (Lebouteillec, 2002, pp.197-198), comme cela se produit entre étudiants et intervenants pédagogiques au cœur même de ce parcours de formation universitaire spécifique. Aussi, les étudiants seront-ils conduits à identifier un contour intelligible constitué par leur observation sur la base de généralisations et d'interprétations en termes de ressemblances et de différences, de stéréotypes. Pour saisir une réalité interculturelle, interroger les stéréotypes négatifs envers les groupes sociaux défavorisés, encore faut-il que l'analyse microsociologique des phénomènes d'intériorisation culturelle s'accompagne, en arrière plan, comme pour l'éclairer, d'une compréhension macrosociologique de leurs aspects structurels (Desjeux, 2002).

Dès lors, comment les responsables pédagogiques en charge d'accompagner les étudiants dans leur parcours de formation universitaire, mettent-ils en exergue des contextes d'interculturalité qui font se rencontrer des acteurs porteurs d'identité, synthèse d'appartenances multiples: nationale, régionale, religieuse, sociale, personnelle, pour ne citer que celles-là qui ne font que révéler la nécessité de préparer les étudiants à appréhender la diversité et les changements de situa-

tion comme un état naturel tout en ayant la possibilité de les repérer, de les considérer non plus comme une menace mais comme une source d'intérêt, et rendre possible des confrontations de références et de pratiques?

3. PARCOURS DE FORMATION ET DEMARCHE INTERCULTURELLE

Parcours et démarche invitent notamment à la succession des phases de décentration, de rencontre avec d'autres systèmes de référence, et de négociation qu'ils soient individuels ou collectifs. La décentration oblige l'étudiant à prendre une distance par rapport à lui-même, en tentant de mieux cerner son système de valeur, qui peut être défini comme «une configuration d'idées et d'attitudes au sein de laquelle les éléments sont liés entre eux par une certaine forme de contrainte ou d'interdépendance fonctionnelle» (Converse, 1964, p207), ses cadres de références, qui sont porteurs d'une culture et de sous-cultures, eux-mêmes intégrés dans une trajectoire personnelle. Il arrive en effet parfois que «les étapes de la socialisation d'un individu dans sa communauté soient enfouis dans l'oubli, si bien qu'il va jusqu'à ignorer que ce qui lui paraît évident est une construction du monde qui relève de sa culture» (Coles, 1994, p8). Par analogie, la nécessité de penser son environnement national ou supranational oblige les institutions et les territoires, ou du moins leurs acteurs, au décentrement et à une réflexion sur soi. La rencontre avec d'autres systèmes de référence accentue à la fois le besoin et la difficulté de quitter sa propre logique. Ainsi, dans bien des cas l'attitude prescrite des étudiants est «une attitude d'ouverture, un effort personnel de curiosité pour la découverte des lignes de force qui, dans une culture, s'ordonnent autour de référentiels de base et de signifiants fondamentaux interprétés et intégrés de façon unique» (Cohen-Emerique, 1993).

Dans ce cadre d'interdépendance élargie, la vision de la négociation est celle qui suppose le primat de la recherche d'un minimum de compromis sur la confrontation frontale risquant de compromettre l'individu dans sa quête de reconnaissance, et où le système de référence dominant impose sa norme à ceux, individus ou institutions, qui ne peuvent prétendre à cette ambition. Ainsi, le relativisme culturel qui exclu toute hiérarchisation des cultures, malgré leurs différences et qui voudrait faire coexister toutes les valeurs des personnes d'un même groupe, se révèle inopérant. Le type de négociation qui en découle peut être inféré du principe de l'autonomie des consciences (en référence à Kant), car «si des individus sont persuadés de la justesse de leurs représentations et valeurs, même si nous sommes convaincus du contraire, nous n'avons pas le droit de leur imposer les nôtres (principe à la base de la Déclaration des droits de l'homme)» (Camilleri, 1993, p36). Pour autant, le choix de l'individu ne saurait être inscrit uniquement dans l'ordre du rationnel, car il est un être de pulsions, de rêves, de désirs, et cela pourrait bien participer aux soubassements secrets du social, sources de recherche d'articulation, de partage, et de consensus (Bastide, 1997). Les res-

pensables et intervenants pédagogiques en charge d'accompagner, d'enseigner et d'évaluer sont-ils tous attachés à ce principe philosophique et pédagogique, tout en favorisant, au nom de l'altérité, différenciation et complémentarité? Si le devoir de l'homme civilisé s'apparente trop souvent aujourd'hui à un strict respect du thème de la prétendue survivance culturelle, de la surveillance des groupes et des espèces, les discours ambiants insistent sur l'uniformisation nécessaire des conditions d'échange à une échelle mondiale, sur le libre-commerce, et, dans le même temps, sur l'émergence souhaitable d'identités particulières, locales à préserver.

Comment, alors, donner raison à la liberté contre l'égalité? Pour autant, un tel antagonisme n'empêche pas les étudiants de partager un projet, un idéal d'une société sans distinction de race ou d'origine, sans oublier le réel, ni négliger le besoin d'appartenance. En quelque sorte, ils sont pris entre deux relativismes, celui «cognitif» qui conduit à réinterroger la notion de vérité, et celui «culturel» selon lequel toutes cultures se valent (Boudon, 2006).

4. LES MOTIFS D'ENGAGEMENTS QUI PRESIDENT AU CHOIX DE CE PARCOURS

Quelles sont les caractéristiques des étudiants et comment disent-ils leurs préoccupations qui les conduisent à faire ce choix de parcours? Rien d'étonnant à ce que notre population d'enquête soit majoritairement féminine (plus de 76%) en raison de la provenance principalement de cursus de lettres et sciences humaines. Force est de constater que cette sur-représentation des femmes actuelle et future va dans le sens de l'idée défendue par Alaluf et al (2003), qui consiste à soutenir que si l'université se démocratise, c'est essentiellement au travers des filles. En revanche, si des champs connexes sont propices à des réorientations disciplinaires (environnement durable, architecture...), rien ne s'oppose à l'inscription de certains étudiants dans le cadre d'une reconversion (enseignants du second degré, ...). Les étudiants disposent avant leur inscription dans ce cursus, en grande partie, d'une ou de plusieurs expériences à l'étranger (voyage d'étude, engagement humanitaire, natif de pays étrangers ...), ce qui constitue un des critères déterminant pour le recrutement. La durée de ces expériences induit mécaniquement un âge médian proche de 26 ans (dont l'étendue se situe entre 23 et 40 ans) sans toutefois constater une inflation des demandes d'inscription en régime dérogatoire ou en formation continue (10%). Certes, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité des données sociologiques pour pallier à la faible représentativité actuelle de notre population d'enquête en raison de sa petite taille mais le sujet pour nous se situe sur un autre terrain. Il s'agit, en effet, de discerner les raisons qui font converger des étudiants d'origine variée (Amérique Latine, Afrique, Europe) vers ce parcours. Il existe quatre orientations motivationnelles à la formation: Les motifs liés au fait même d'être en formation, les motifs intrinsèques, et ceux qui trouvent leur satisfaction en dehors de la formation, les motifs extrin-

sèques, les motifs qui visent l'acquisition d'un contenu de formation, donc centrés sur l'apprentissage, et les motifs qui visent la participation c'est-à-dire la présence en formation recouvrant une typologie de dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2004).

Les lettres de motivation illustrent le principe selon lequel la motivation consacre la composante principale du processus qui règle l'engagement dans l'action ou l'expérience formatrice. Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement déterminée par la possibilité d'exercer des fonctions à fortes responsabilités.

«J'ai acquis les compétences en terme d'écoute et d'analyse de besoins, de gestion de groupe et de coordination à l'occasion d'évènements de quartier en collaboration avec des partenaires sociaux, publics et privés» (LM –IJM13).

«Parallèlement, mes diverses expériences professionnelles m'ont permis de développer plusieurs compétences indispensables dans le monde du travail. J'ai ainsi acquis des compétences telles que l'autonomie, le sens du relationnel et de la communication, le leadership, le travail en groupe et l'animation d'équipe et des savoir-faire tels que la recherche de partenariats, la recherche de financements, l'organisation d'évènements... Enfin, je dispose d'une bonne capacité d'analyse qui me permet de comprendre rapidement des situations parfois complexes ainsi qu'une très bonne capacité d'adaptation dans des environnements parfois difficiles». (LM – SLM24).

Le motif identitaire en lien avec le désir d'acquisition des compétences et/ou de la reconnaissance symbolique nécessaire à une transformation de leurs caractéristiques identitaires (statut social, fonction, niveau de qualification, etc.), et le motif vocationnel pour lequel l'acquisition de ces mêmes attributs est nécessaire à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation, raisonnent avec un logique de recherche d'emploi anticipée ou une gestion de carrière planifiée (contrainte ou souhaitée).

«Mes expériences professionnelles tout au long de ma formation et, en particulier, la dernière au sein d'une entreprise leader dans le domaine du traitement de l'eau sur la scène internationale, Suez Environnement, m'ont fait prendre conscience de ma détermination à vouloir appliquer mes connaissances scientifiques aux projets sociaux et humanitaires. Par ailleurs, lors de mon année sabbatique, mes voyages ainsi que mes engagements et actions auprès d'ONG et associations n'ont fait que renforcer cette volonté d'œuvrer dans cette direction». (LM – MGM24)

Toutefois, au cours des réponses au questionnaire, les étudiants font plus facilement figurer l'idée d'une quête de bonheur, de condition d'épanouissement

déjà présente dans la philosophie antique à rapprocher du motif hédonique (goût du voyage) où l'engagement est dû aux plaisirs lié aux conditions pratiques de la formation: ambiance, confort, etc. Ils affirment leur souhait de se placer en tant que responsable de leur apprentissage voulant à la fois s'émanciper d'une vision utilitariste et prescrite de la formation, et s'affranchir d'une tradition sophiste « qui vise l'acquisition d'un savoir pratique, techniquement disponible dans des modes d'apprentissage » (Pariat, Terdjman, 1996: p. 15). Aussi, s'engagent-ils rarement en formation pour une seule raison et plusieurs motifs participent en général à leur décision. Leur nombre, leur importance, leur articulation varient en fonction de la personne, de son histoire et de son rapport à la formation.

« Au cours de mes voyages, il m'est apparu clairement l'importance de développer les politiques éducatives et l'accès à l'éducation dans un objectif de développement. C'est pourquoi je me suis spécialisée dans ce domaine. Ces expériences m'ont également permis de disposer d'une connaissance non négligeable des réalités de terrain dans les pays en développement et émergents ». (LM - SLM24)

Seuls parmi les dix motifs, le motif prescrit qui associe l'engagement en formation au résultat de l'injonction d'autrui (supérieur, famille, etc.), et le motif dérivatif inhérent à l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables (mauvaise ambiance au travail, tâches routinières, etc.) ne sont jamais mentionnés par les étudiants. Le premier motif évoqué par les étudiants est celui épistémique directement lié à la connaissance d'un contenu, au plaisir d'apprendre, de s'approprier des savoirs, de se cultiver, tout comme le motif socio-affectif qui associe à la formation le but d'avoir des contacts sociaux, de développer des relations, d'avoir des échanges. Les motifs extrinsèques tels que les motifs économique, opératoire professionnel et personnel associés à l'acquisition de compétences perçues comme nécessaires dans le champ du travail, en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.) ne sont que secondairement évoqués hormis durant les jeux de rôle et les situations de simulation organisés dans le cadre de module de professionnalisation et de préparation à la recherche de stage et d'emploi.

« J'ai personnellement mieux appréhendé cette année l'approche terrain grâce notamment aux exercices pratiques de simulation d'entretien dans le cadre des cours dédiés au séminaire de recherche » (MPM24).

Une des spécificités de ces motifs d'engagement repose sur la volonté d'un engagement altruiste en faveur d'un pays et d'une culture particulièrement présents chez les étudiants issus de pays confrontés à des troubles socio-économiques (Côte-d'Ivoire, Albanie, Colombie...).

Néanmoins, ils ne semblent pas avoir pleine conscience d'un «imaginaire leur-rant», tant l'environnement économique tente de prendre les sujets au piège de leurs désirs d'affirmation narcissique en se faisant fort de pouvoir y répondre, tant également l'organisation déclare vouloir les assurer de ses capacités à les protéger du risque de fissuration de leur identité, «maladie de l'idéalité» en tant qu'elle demande aux individus non seulement d'idéaliser et de s'identifier à elle mais de lui apporter leur amour et leur dévotion (Enriquez, 2003, p31).

5. STRUCTURATION DE L'OFFRE DE FORMATION UNIVERSITAIRE EN PRISE AVEC UN CONTEXTE INTERCULTUREL

Au gré des mutations techniques, économiques, sociales et politiques en Europe et dans le monde, les bouleversements s'accroissent et la mobilité professionnelle, sociale et spatiale apparaît de plus en plus incontournable. Hier, la décentralisation liée à la régionalisation en même temps qu'à la localisation, et à présent l'espace européen et international, consacrée par une existence juridique, économique et culturelle accentuent une globalisation des problèmes posés par la formation, l'éducation et le travail en corrélation avec les problématiques de développement et de coopération au niveau international.

Les institutions d'enseignement supérieur cherchent ainsi à renforcer leur image et leur pouvoir d'attractivité dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la recherche (Harfi, Mathieu, 2005: pp. 28-42). Cette véritable recomposition engagée dans les rapports au travail, à la formation et à l'éducation ne peut évoluer sans un réel partenariat entre les différents acteurs locaux: élus, chefs d'entreprises, administrations locales, établissements d'enseignement, de formation et de qualification, associations à caractère social et/ou éducatif, institutions internationales, organisations non gouvernementales tant en France qu'à l'étranger.

Les étudiants du parcours international ont aussi connaissance d'un gisement d'emplois qu'il reste à explorer à partir de l'identification des besoins révélés notamment par les résultats de leur démarche d'investigation et de préconisation. Ainsi plusieurs exemples ont montré que les étudiants étaient à l'origine des emplois qu'ils occupent présentement en France comme à l'étranger notamment dans des organisations non gouvernementales (France, Maroc...).

6. DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ENRACINEES DANS UNE TRADITION PARTENARIALE

Fort de la connaissance de ce contexte grâce à un Réseau interuniversitaire d'éducation, de formation et de développement⁴¹ (REDFORD), la majorité des enseignants intervenants dans ce parcours disposent d'une grande expérience en matière de rencontres entre acteurs d'origines, et de cultures diverses, parce qu'ils considèrent qu'elles sont sources d'enrichissement mutuel, entre enseignants et avec naturellement les étudiants tout en renforçant constamment l'approche interculturelle.

Ils donnent à voir une pluralité d'approches sur des thématiques identiques (politique de formation en direction des populations immigrées, gestion des compétences collectives, législation et application des dispositifs d'éducation spécialisée...) sans négliger les exigences propres au système universitaire français (promotion, pré-requis...), « héritage » porteur de manières d'enseigner, de modes pédagogiques... qui eux-mêmes jouent un rôle et alimentent ces échanges dans une perspective interculturelle.

«J'ai trouvé que les interventions étaient assez diverses et j'ai apprécié tout particulièrement les présentations qui ont directement nourri mon sujet» (SLM24)

Aussi, est-ce la rencontre avec d'autres institutions, tout comme la confrontation à d'autres modèles, à d'autres contextes, qui obligent à penser une démarche pédagogique renouvelée, fruit de cette rencontre. Concrètement, les étudiants confrontés à des cours en langues étrangères assurés par des enseignants venant principalement de l'espace européen (Italie, Espagne, Suisse, Portugal, Belgique, Argentine...) durant près de dix jours abordent par exemple, des références héritées du modèle de protection sociale français, telle la gestion des pensions civiles de retraite, vecteur de représentations liées aux activités et au rapport qu'elles entretiennent au «grand âge».

⁴¹ Dans le cadre de l'Université Paris Est Créteil (UPEC), des accords cadres bilatéraux ont été conclus depuis une vingtaine d'années entre cette Université et l'Université de la Frontera (Temuco/Chili), ainsi que l'Université Uninorte (Barranquilla/Colombie), l'Autonoma de Yucatan (Mérida/Mexique), l'Université Quisqueya (Port au Prince/Haïti) et bien d'autres, ils ont permis à la Faculté des sciences de l'éducation et des sciences sociales de l'UPEC de mettre en œuvre des formations de Master en double diplomation. Ainsi, au-delà du développement de relations partenariales pour la mise en œuvre de masters, cette démarche favorise-t-elle en outre une coopération tant pédagogique que scientifique, qui, au-delà d'une double diplomation, vise un développement durable en accompagnant les établissements partenaires dans un processus de création de diplômes de Master, puis de doctorat, mais aussi de réalisation de recherches et de productions scientifiques. Enfin, la forme pédagogique adoptée a pour ambition d'accompagner les transformations des pays dans lesquels les formations supérieures et la recherche sont mises en œuvre.

Or, lorsque l'on traite de ce type de question, on voit que, selon l'espérance de vie des pays de référence, celle-ci prend un relief différent, et que cela oblige à repenser la question du traitement des conditions de vie après l'activité professionnelle d'une autre manière. Ainsi, un certain relativisme conduit les étudiants à ne plus traiter des mêmes questions sur le même mode.

Suivant l'approche normative ou volontariste, quand une société ou une institution ne fonctionne pas suivant un modèle prédéfini, c'est que cette société ou cette institution dysfonctionne. Interrogeant ce type de diagnostic, les étudiants cherchent à identifier les variables de blocage dans le manque d'information des acteurs placés dans les situations de commande ou de responsabilité. Pour les enseignants comme pour les étudiants, l'approche normative empêche donc de comprendre qu'il existe de multiples modèles suivant lesquels une société ou une institution peut fonctionner. Refusant toute logique à ce qui ne marche pas suivant le modèle de référence, les tenants de l'approche normative très souvent n'ont qu'une vue humaniste ou moraliste du changement, qui doit être nécessaire parce qu'il est bon. Toute l'histoire montre que les changements de système sont plutôt difficiles à commencer par celle des étudiants:

«Une des premières difficultés est de prendre du recul à ce que nous avons appris depuis des années au collège, au lycée, au niveau des premières années universitaires. Et même s'il on reste accompagner et encadrer, il faut se détacher d'une relation traditionnelle qui nous a toujours liée à l'enseignant qui s'enracine depuis notre enfance pour aussi développer des nouvelles méthodes d'éducation comme le montrent les orientations et les innovations pédagogiques de nos enseignants. Devenir force de proposition, de création et d'innovation dans le champ des sciences de l'éducation car il s'agit d'une science en perpétuelle évolution dans un souci d'amélioration. Le prix est de se détacher de ce formatage construit au fur et à mesure des années de scolarité» (SLM24).

Cette difficulté doit même être assumée pour qu'une pensée puisse se donner un objet. Ainsi si le principe fondateur de ce dispositif de formation international de Master vise le développement de compétences réflexives et proactives et l'acquisition de véritables capacités d'autonomie et de sociabilité, l'objectif étant moins une accumulation de savoirs et de connaissances que développer des capacités à les transférer dans de futurs environnements professionnels.

Toute action est inscrite dans un contexte déterminé. Aussi convient-il d'appréhender chacune d'entre elle dans son environnement en référence à des objectifs précis de comparaison. En tout état de cause, il ne peut y avoir d'approche sociologique sans raisonnement comparatif, même si les modalités de comparaison paraissent implicites quand il ne s'agit pas d'une comparaison internationale. Cependant, la comparaison telle qu'elle est envisagée au sein du parcours international contient de manière sous-jacente la perspective de constitution d'une référence par rapport au secteur dans lequel chaque étudiant souhaite s'insérer plus tard socialement et ou professionnellement.

Par ailleurs, il s'agit de conduire une comparaison dans les champs de l'éducation, de la formation et du travail, afin d'identifier des points communs, par exemple, quant aux conditions professionnelles de production, à la gestion des ressources humaines, à la mobilité sociale et professionnelle, au management des organisations, à la gestion des relations inter-personnelles, à l'ingénierie de l'éducation et de la formation. L'une des vertus de la démarche comparée à l'échelle internationale consiste véritablement à soulever de nouvelles questions que le local n'envisage pas, à l'instar des analyses relevant d'un relativisme culturel portées par un regard distancié sur la civilisation occidentale.

Dès lors, l'approche du parcours international a vocation à amener les étudiants à s'interroger sur les éléments de structuration au niveau sociétal et sur la nature des relations entre action et pouvoir d'action. Au terme de leur formation, les étudiants du parcours international peuvent occuper des postes de travail dans lesquels ils seront appelés à mobiliser leurs compétences en matière d'ingénierie, d'expertise, de direction d'organisation à l'échelle internationale en France ou à l'étranger.

Les résultats en constante croissance⁴² sont fonction d'une conjonction de plusieurs facteurs importants: une notoriété grandissante qui rend le recrutement de plus en plus sélectif, des modalités d'évaluation échelonnées réduisant une trop grande concentration des tensions sur la semaine consacrée semestriellement aux partiels, une souplesse dans le maniement des langues étrangères reposant sur la connaissance et la pratique de plusieurs langues par chacun des enseignants-chercheurs, une dynamique de groupe que permet une assiduité significative. En revanche, la réalité des chiffres ne peut masquer l'expérience des parcours inachevés. En effet, seuls un peu plus 7/10 achèvent leur cursus:

	<i>Première promotion</i>	<i>Seconde promotion</i>	<i>Troisième promotion</i>	<i>Quatrième promotion</i>	<i>Totaux</i>
<i>Effectif étudiant</i>	16	23	20	25	84
<i>Effectif M1</i>	3	12	5	10	30
<i>Effectif M2</i>	13	11	15	15	54
<i>Soutenance M</i>	10	16	13	22	61 (72,61%)
<i>Soutenance M1</i>	1	11	5	9	26 (86,66%)
<i>Soutenance M2</i>	9	5	8	13	35 (64,88%)

Lecture: Seuls 10 étudiants ont achevé leur formation par une soutenance de mémoire dont 9 étudiants de deuxième année de Master au cours de la première promotion. Les raisons peuvent être d'ordre personnel et échapper aux pédagogues (cf. problème d'autorisation de séjour, de charges de famille pour les plus âgés...). Cela doit-il pour autant conduire à redéfinir des critères de sélection dans le but d'anticiper ces difficultés au risque d'exclure certains profils?

⁴² Les moyennes démontrent un saut qualitatif de 12,69 à 13,89 entre 2008 et 2010.

7. CONSTRUCTION D'UNE MOBILITE INTERNATIONALE

Le parcours international assuré par une équipe administrative et pédagogique associant des enseignants-chercheurs français et étrangers, des professionnels, est constitué, d'un socle commun d'enseignements à l'ensemble des années (M1 et M2), et de contenus de formation spécialisés, ainsi que deux sessions de mise en relation avec les réalités sociales et professionnelles: une semaine d'étude à l'étranger, puis un stage professionnel long à l'étranger, tant en Master 1 (d'une durée d'au moins 8 semaines) qu'en Master 2 (d'une durée au moins égale à 12 semaines), dans une institution, organisation, entreprise au cours desquels plusieurs types de comparaisons sont possibles. Cela constitue un élément prépondérant de la professionnalisation du Master, y compris dans le champ de la Recherche. A titre dérogatoire, l'un des deux stages longs peut se dérouler en France à condition que l'institution d'accueil soit de nature à développer des projets et des actions à vocation internationale. Il est vrai que chaque année, les étudiants étrangers usent de cette souplesse en arguant que le pays dont ils sont originaires fonde la base de leur référence et permet de facto une comparaison.

Les étudiants peuvent bénéficier d'une prise en charge au titre de la mobilité internationale, néanmoins différentes bourses sont offertes ; elles ont permis d'apporter une contribution aux frais d'hébergement, de déplacements, voire d'assurance à la majorité des demandeurs. En effet, accompagnés dans leur démarche par le relais international de l'UFR, 84,6% d'entre eux ont bénéficié d'une aide à la mobilité⁴³. En complément, 25% d'entre eux, ont également bénéficié d'un contrat étudiant sur la base d'une centaine d'heures effectuées⁴⁴ car il est vrai que pour bon nombre d'entre eux, les moyens financiers conditionnent la possibilité de réalisation à travers des destinations parfois très éloignées⁴⁵. Dans tous les cas de figure, une convention tripartite est établie entre l'organisme d'accueil du stagiaire⁴⁶, l'Université Paris Est Créteil et chaque étudiant.

⁴³ Au titre de l'année universitaire de 2009/2010.

⁴⁴ Chaque année, cette offre est renouvelée et inscrite dans le budget de l'UFR Sciences de l'éducation et Sciences Sociales. En vertu d'une opacité dans l'attribution des bourses par les services centraux de l'université principalement liée au regroupement des différentes formes de bourse, la faculté à renforcer son effort de dotation en matière de contrat étudiant, ce qui permet de couvrir près de 90% de l'effectif de la dernière promotion.

⁴⁵ A titre d'exemples, voici quelques destinations parmi les plus éloignées: Chili, Bolivie, Equateur, Afrique du Sud, Madagascar, Russie, Vietnam.

⁴⁶ A titre d'exemples, voici quelques lieux de stage: Three faiths forum (Angleterre), Gobernacion del Atlantico (Colombie), ONG Internacional Pan American Development foundation (Colombie), Université Quisqueya (Haïti), SOS Villages d'enfants de Côte-d'Ivoire (Cote d'Ivoire), Théâtre d'Etat des jeunes spectateurs de la ville d'Iaroslav (Russie), Manuels sans frontières (Burkina Faso), ENSIE ASBL (Belgique), Pech Programme d'encadrement clinique et d'hébergement (Canada), Keep Smiling (Maroc), AKAMASOA (Madagascar), Ecole pour déficient auditif (Mali), Vivre Art (Sénégal), Advice Desk for the abused (Afrique du Sud), Fondation « Les enfants d'abord » (Burkina faso), Université Autonome de Madrid (Espagne)...

En outre, une mobilité d'une semaine est organisée chaque année, dans un pays différents⁴⁷ pour l'ensemble des étudiants du parcours international (M1 et M2) bien que les niveaux soient différenciés dans la plupart des parcours traditionnels. La création d'une dynamique de groupe à effectif réduit en raison principalement des suivis à distance de mémoires légitime ce choix pédagogique:

«On a parlé d'une sorte de scission entre M1 et M2, et en l'occurrence j'ai été assez impressionné par l'expérience de certain, on sent qu'il y a des gens très sûrs et en même temps cela nous pousse vers le haut en constatant qu'ils ont vécu des expériences très riches et assez impressionnantes et je trouve que cela est stimulant à l'instar des classes de double niveau» (BBM14).

La session intensive est élaborée sur la base d'un projet pédagogique qui intègre une phase de formation méthodologique et thématique essentielle pour l'acquisition des compétences individuelles et collectives exigées pour l'obtention du Master. Au cours de cette session, les étudiants conduisent en petits groupes des enquêtes de terrain sur des objets de recherche déterminés collectivement en le plus souvent en rapport avec leur projet professionnel. Ainsi sont-ils confrontés à la découverte de la différence, non seulement des pays dans lesquels ils vivent cette expérience collectivement, mais aussi au sein même du groupe en mobilité, fait de personnalités qui se dévoilent et se découvrent jour après jour, source d'une première appréhension de l'altérité. Des outils linguistiques (Plateforme d'apprentissage de langues 24/24h – 7/7j) depuis une liaison internet) sont mis à la disposition des étudiants afin de faciliter l'acquisition et la maîtrise des langues étrangères, et procéder à des interviews des publics concernés pour les réalités qu'ils souhaitent investiguer.

«Le travail de terrain, j'ai trouvé cela génial car comme on a l'habitude d'avoir des cours très théoriques, néanmoins il y avait une certaine frustration en raison de la barrière de la langue surtout au niveau des entretiens quand il s'agit d'approfondir les idées. La difficulté de travailler en groupe est un véritable défi car il y a autant de façon de travailler que d'individualités. Enfin, je pense que c'est très formateur tout en étant contraignant» (BBM14)

Les étudiants se sont vus confier, par exemple, les missions suivantes: 2011, Mise en place d'un projet dans le secteur de l'éducation à la santé auprès de la population locale (Sénégal, 2010), Contribution à la négociation d'accords internationaux, à la commercialisation de produits de base ivoiriens (Angleterre,

⁴⁷ Zaragoza (Espagne, Déc.2007), Turino (Italie, Déc. 2008), Lisboa (Portugal, Déc.2009), Granada (Espagne, Déc. 2010)

2010), Etude et analyse du processus de formation des travailleurs sociaux (Chili, 2010), Suivi du développement stratégique de la coopération italo-sénégalaise consulaire (Italie, 2010), Contribution à la planification et à la réalisation d'une manifestation scientifique (Liban, 2010), Analyser les écarts d'un projet ou d'un programme en fonction des objectifs (Côte d'Ivoire, 2009), Développement d'un plan marketing et commercial (Angleterre, 2009), Développement d'un pôle éducation (Haïti, 2009), Développement des relations partenariales et des appuis financiers (Turquie, 2008)... de telles missions revêtent diverses facettes: coordonner des moyens, motiver et coordonner des équipes, susciter des complémentarités, faire émerger des initiatives nouvelles, étudier leur faisabilité et leur modalité d'intégration aux objectifs globaux, évaluer des politiques publiques ou privées.

De nouvelles professionnalités sont à l'œuvre, se révèlent, émergent de l'interaction "formation développement coopération". Aussi, la connaissance et la maîtrise de l'environnement économique, social, éducatif mondial s'impose-t-elle, tout comme celle des langues et des mécanismes de montage et de financements de programmes internationaux.

A l'issue de ces expériences pratiques, les thématiques des mémoires ont été, par exemple: Politiques publiques et déplacements forcés en Colombie (2010) - La participation citoyenne et la bonne gouvernance locale dans le cadre de la décentralisation en Haïti (2009) - Protection de l'enfance en danger, Casa Don Bosco (2009) - la formation professionnelle favorise-t-elle le retour des demandeurs d'emploi sur le marché du travail (2008) - L'intervention des ONG du secteur de l'éducation en fonction des besoins réels des collectivités territoriales (2009), L'impact d'intervention de crise dans les violences domestiques en Afrique du Sud (2008)... ce parcours de formation universitaire leur permet un accès à une forme de reconnaissance qui n'est jamais acquise définitivement et qui les conduit à une multi-appartenance institutionnelle entre associations en France et à l'étranger, car «moins il y a de valeurs collectives, plus chacun est poussé à ériger ses propres valeurs en valeurs universelles» (Crozier, Tilliette, 2007, p177), et plus la tolérance à l'écart se réduit, plus étudiants et enseignants y sont sensibles.

L'ensemble des rapports à autrui est affecté par la question de l'estime de soi et des attentes de reconnaissance dans les relations de coexistence et de coopération entre personnes de cultures différentes (Camilleri, Vinsonneau, 1996). Aussi, ces questions sont-elles posées en termes d'identités culturelles car 60% parmi l'ensemble des étudiants sont de nationalité ou d'origine étrangère, et se reconnaissent dans des groupes qui s'intéressent aux droits collectifs.

8. EFFETS STRUCTURANTS DE LA DEMARCHE INTERCULTURELLE SUSCITES PAR DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Si les premiers résultats de nos observations démontrent que l'une des préoccupations à travers la formation tient à la compréhension de la diversité des environnements économiques, sociaux, et culturels, il s'agit en fait pour les étudiants de mener à bien une réflexion au sujet de l'altérité et de s'émanciper de toute marque d'ethnocentrisme:

«J'avais peur que la langue pose vraiment une barrière et en fait tout s'est bien passé. Cela est du probablement à la nature des personnes rencontrées, aux valeurs défendues dans le tissu associatif visé; ils nous ont reçu chaleureusement en faisant preuve d'une grande ouverture d'esprit. Par ailleurs, nous avons suffisamment préparé le terrain pour avoir de grandes chances de faire ce type de rencontre. C'est ainsi que nous avons une perspective générale et précise de la vie associative dans le champ de notre objet de recherche. Il me semblait très intéressant de venir dans une ville à l'étranger pour véritablement sentir la spécificité du parcours international et de cette façon là, d'aller à la rencontre d'universitaires et de professionnels, de découvrir un contexte à travers l'analyse des discours de praticiens est une source très enrichissante. Après cette semaine nous savons qu'il est possible de mener un entretien de recherche en langue étrangère et que cela nous renforce dans notre conviction que ce parcours correspond à ce que je recherche quelque part»(AAM14).

Mais, comment répondent-ils à la mise en œuvre de ces principes qu'autorise une formation basée sur un principe pédagogique qui vise à « restaurer » des formes d'auto-apprentissage accompagné et personnalisé (Dumazedier, 2002)?

«Nous avons apprécié les séquences de présentation parce qu'elles étaient vraiment en lien avec nos problématiques. Il est vrai que nous avons suffisamment travaillé nos sujets pour pouvoir les préciser et définir l'orientation de nos recherches en vue de la préparation de ce séminaire. Nous avons découvert des situations très iconoclastes et le travail de chercheur est vraiment très passionnant. J'ai découvert la difficulté de faire de la recherche sur le terrain et surtout de travaillé en équipe. Chacun a du consentir à des efforts pour maintenir une cohésion de groupe et renforcer l'intérêt commun de mener à bien cette phase de recueil des données» (IJM24).

Tout au long de ce parcours de formation, les étudiants acquièrent des compétences dans les domaines du conseil, de la conception, de la création, et de la conduite de projets (coordination, animation d'équipes, formation de formateurs), ainsi que de l'évaluation, de l'expertise de projets dans le champ de

l'éducation, de la formation de l'animation, et de l'insertion, de la coordination d'équipes relevant tant du secteur public, semi-public, que privé en France comme à l'étranger. Ils doivent donc être capables de dialoguer avec des entrepreneurs, chefs de services administratifs, cabinets en audit de gestion, décideurs, politiques, responsables d'organismes éducatifs, économiques, sociaux, groupements professionnels, associatifs,... et différents types de structures, tant publiques que parapubliques, intercommunales, associatives, à vocation tant nationale qu'internationale, qui accueillent et/ou sont susceptibles de les accueillir.

D'ailleurs, plusieurs étudiants du parcours international exercent aujourd'hui des fonctions de, responsable de projets d'action de formation (France), Chargé d'études et de développement (Belgique), Directrice d'agence en charge de l'éducation (Maroc), d'enseignant (Chili), Conseiller principale d'éducation (France), chargé de ressources humaines dans un organisme international (Suisse) et attestent de la valeur ajoutée de ce parcours dans la réussite de leur projet.

9. LE PROJET ADEQUATIONNISTE

La signification du "projet" génère l'apparition d'une image, d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre. Il y a donc intention, dessein, projection en fonction d'une représentation du but à atteindre à l'aide de la mise en oeuvre de moyens, de plans, de stratégies pour y parvenir, même si l'idée de projection n'est pas sans évoquer une interprétation psychologique. Aux termes de la "méthode du projet"⁴⁸, l'activité de l'étudiant est orientée vers un but réel délibérément choisi et mentalement défini tout au long de la formation. Dans cette acception, la séquence pédagogique visée est abordée par chacun selon son rythme propre et aboutit à des formes multiples d'individualisation ou d'auto-instruction.

La méthode ou pédagogie du projet s'inscrit en fait dans la pensée pédagogique de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème}. Elle fait écho aux travaux de John Dewey dont la conception pragmatique de l'éducation implique l'union du "savoir" et du "faire". Cependant, pour Jean-pierre Boutinet (1990), l'usage du terme « projet » est très flou dans le langage quotidien jusqu'au XIX^{ème} siècle, même si la philosophie de la liberté⁴⁹ décrit le projet comme l'effort de l'individualité de se réaliser en tant que Moi en englobant le Non-Moi en tant qu'aspect objectif indispensable. Ainsi, si le premier moment du projet semble-t-il se situer au niveau individuel, l'étape suivante étant celle du niveau relationnel, de l'interaction Moi/Non-Moi.

Retenant cette acception, Boutinet explore deux modes de conceptualisation du temps, en dissociant dans un premier temps le temps circulaire –présent- (vé-

⁴⁸ Kilpatrick est un disciple de John Dewey.

⁴⁹ J.-G. Fichte, philosophe de l'éducation fin XVIII^{ème}, début XIX^{ème} siècle.

cu existentiel) au temps linéaire –action- (changement), puis dans un second temps le passé, le présent, et l’avenir.

La pédagogie du projet propose en fait au formé d’élaborer lui-même un projet en envisageant les problèmes d’ordre théorique et les stratégies opératoires⁵⁰ que suppose la réalisation ; c’est ce qui est à l’œuvre lors du stage individuel de master qui se déroule à l’étranger lors du second semestre et qui sert de fondement à la réalisation de la production écrite de mémoire de master. Il peut aussi être s’agir d’un projet collectif défini globalement par un groupe de formés et dont chaque sous-ensemble est étudié par un groupe réduit, à l’image de ce qui est mis en œuvre pour le séminaire intensif du parcours international de Master à l’étranger.

«Des frustrations parfois se font ressentir d’autant qu’elles nourrissent des inquiétudes sur le parcours? Et j’ai envie de répondre que ce séjour constitue en partie une réponse aux inquiétudes bien légitimes des étudiants. C’est la possibilité d’une immersion qui donne l’opportunité de développer des méthodes d’investigation, de rencontrer des personnes étrangères, de concrétiser un travail de terrain, de développer des compétences liées à l’autonomie et au travail collectif, et s’adapter et vraiment je ne suis pas certaine que les parcours classiques offrent autant de possibilités de réaliser tout cela.

Certes, nous apprenons des théories et surtout en France les parcours traditionnels suscitent des stages en France mais ne procurent pas cette dynamique qui nous conduit à découvrir tout ou partie d’une autre langue, d’une autre culture. Aujourd’hui je peux dire que même si je n’ai pas toujours compris la logique des enseignants, il me semble avec le recul que les pratiques pédagogiques qui sont initiées dans ce parcours nous conduisent à devenir plus matures et que cette évolution s’effectue plus rapidement. Tout cela pour dire que lorsque l’on entend dire des M2 que nous sommes plus professionnels, nous pourrions témoigner que nous étions dans la même situation l’année dernière et que la progression est à envisager sur les deux années. Nous nous posions les mêmes questions, à quoi cela sert? Où va-ton?» (MBM24)

Ainsi, des situations pédagogiques plus ou moins partielles sont-elles de nature à permettre aux étudiants de concevoir, d’analyser plusieurs possibilités pour déterminer des choix qui l’engagent dans une réalisation. L’individu se structure alors, dans la mesure où il se situe lui-même dans le réel, ce qu’il ne peut effectuer qu’en prise personnelle sur le réel. Accéder à l’autonomie suppose de lui ac-

⁵⁰ La référence à des notions telles que la projection, la représentation de l’avenir semblent ici contenues dans l’approche pédagogique, laissant ainsi transparaître l’idée de stades du développement mise en évidence par J. Piaget

corder la possibilité d'extérioriser, dans une dimension authentique, son existence, par son cheminement, vers l'ensemble des phénomènes qui constituent le monde, afin qu'il perçoive dans son environnement son propre "moi", dans ce qu'il a de commun avec autrui tout en lui étant propre, résultat en quelque sorte de la rencontre entre l'histoire personnelle et celle de la culture de la société de référence, au sens où l'entend Elias (1973).

«Doit-on attendre les professeurs pour avancer? Attend-t-on des enseignants qu'ils tracent l'orientation? Dans la réalité du parcours international, cela n'est pas toujours explicitement dit mais le parcours est avant tout cela que l'on se construit soi-même avec le soutien des enseignants, ils sont des personnes ressources qui ont cette expérience nécessaire à notre orientation quand nous les sollicitons» (MBM24).

Ainsi, dans un processus de formation, rendre possible "l'advenir", c'est à dire le pouvoir d'être, ne relève pas unilatéralement d'un registre de compétence ou de connaissances ; c'est assurer par son comportement un mode de relation qui utilise les phénomènes techniques comme des moyens ; c'est assumer la temporaire déstabilisation de l'état présent que provoquent les perturbations inévitables de la tentative dans l'espoir de sortir vainqueur de l'épreuve. L'individu se projette pour se rassurer lui-même sur l'avenir de son existence, et par là-même désamorcer son interrogation sur sa propre réalité, juguler l'angoisse latente de sa finitude, à l'image de ce qui est en jeu dans la mobilité des étudiants lors du séminaire intensif à l'étranger, mais aussi lors de leur stage de 3 à 6 mois à l'étranger. La dynamique de l'action qui traduit la volonté des étudiants de se réaliser leur permet de se situer en découvrant et multipliant des points de repères. Par le projet, les étudiants endiguent les chocs provoqués par la friction avec l'extérieur, et les perturbations susceptibles de les traumatiser, de les submerger. Le projet doit donc leur permettre d'organiser leur avenir pour le maîtriser. Cette condition fondamentale de toute structuration de la réalité permet d'ancrer le passage entre le rêve et la création, entre un imaginaire subjectif et une réalisation objective.

Le projet est une intentionnalité qui mobilise les aptitudes en fonction du but à atteindre. Il prend corps sur des représentations personnelles ; leur objectivité sera validée en confrontant l'effet obtenu à l'effet attendu ; c'est à dire que les prédictions ne sont qu'un élément du processus enclenché et il est impératif que le formé puisse se confronter aux réalités matérielles pour dégager les aspects caractéristiques du problème et les facteurs qui conditionnent l'efficacité de la solution. Une réelle activité s'amorce par un investissement pulsionnel qui se métamorphose, pour la perspective du faire à venir, en engagement volontaire et rationnel. Prendre des décisions à l'occasion de la recherche d'un stage, tout comme dans son propre travail oriente les conduites vers le but. Et, le choix

suppose toute une gestion anticipée des informations actuelles et antérieures allant de l'intégration à l'appropriation, une combinaison d'hypothétiques stratégies débouchant sur l'autonomie.

Elaborer un projet en éliminant par déduction les aberrations, les impossibles, vérifier par la pratique que l'on peut traiter logiquement et originalement les informations et pas seulement les utiliser par analogie en fonction de modèle antérieur plus ou moins adéquat ou en puisant dans des catalogues de recettes, planifier l'action, superviser d'un contrôle effectif la réalisation ou la fabrication, relèvent de toute une activité cognitive qui, dans le domaine matériel comme dans les autres est déterminante.

La prise d'une décision reste mentale et sa qualité dépend du degré de subordination des facteurs subjectifs à l'objectivation du problème. Cela se révèle d'autant plus complexe que les étudiants appréhendent la reconnaissance de l'Autre sous le signe de l'égalité, sans déni de sa différence ni réduction de son altérité à leurs seuls éléments visibles. Ils souhaitent s'inscrire dans une société qui valorise des droits sociaux et culturels en plus des droits issus du travail, contre le risque d'une confiscation des libertés au service de certains individus, certaines communautés et certains groupes de pression qui choisissent de s'enfermer dans leurs privilèges.

L'obligation d'anticiper que nécessite le projet apparaît comme un mode privilégié d'intégration des connaissances par la rigueur qu'impose a posteriori la confrontation inévitable non pas entre abstrait et concret, mais entre une représentation du concret sur un mode plus ou moins abstrait et le réel authentique, l'activité personnelle jouant un rôle décisif dans ce cheminement. Le projet se présente aussi comme un processus de socialisation. Mais il symbolise des fantasmes de puissance. Projection idéale du moi, il resterait captif de son narcissisme dans un fonctionnement autonome circonscrit si une visée corrélative ne l'affrontait et ne le soumettait au verdict de la réalité matérielle et sociale. L'autonomie relève de la tension entre ces deux systèmes qui conditionnent l'intégration.

Le formé ne peut dégager ses propres structures indépendamment d'un environnement matériel et humain dans lequel il se projette. L'étape devient initiatique, transition entre rôle et statut. Les choix, les projets entraînent des activités d'identification au modèle perfectionniste, qui renouvellent les capacités.

A travers toutes les interrogations, les justifications des intentions, les résultats, ce qui est intériorisé c'est non pas l'image de l'autre, mais le modèle de la relation avec l'autre qui crée non pas une dépendance à la référence, mais par le jeu des réponses alternatives dans le dialogue conceptuel ou matériel avec l'environnement, un positionnement relatif, une autonomie, une insertion sociale corrélative de l'élaboration du moi. La perspective globale du projet peut servir d'appui à des hypothèses pédagogiques et de point de départ pour une analyse des questions pratiques qu'elle implique.

«On arrive en étant très scolaire et j'ai appris au cours d'une année que je considère comme une année d'adaptation, à faire évoluer ma posture...». (IJM24))

Elle fait de l'enseignant, responsable pédagogique, un acteur privilégié pour l'épanouissement et le développement de l'étudiant et pour sa socialisation, parfois même chargé du rôle d'initiateur.

10. CONCLUSION

A la recherche d'un équilibre entre élaboration d'« un avenir en construction » et moyens que les étudiants du Master « Expertise, Ingénierie, Direction d'organisation » parcours international mobilisent pour atteindre des objectifs conjointement assignés par les exigences institutionnelles et celles issues de leurs aspirations, ils sont inscrits dans un processus d'élaboration identitaire professionnelle et sociale (Dubar, 2000, pp.180-181) et expriment véritablement une adéquation entre leurs attendus et les résultats obtenus à l'issue d'un processus de formation universitaire nourri d'une démarche interculturelle.

Et, en dépit des contraintes et des défis qu'ils relèvent, cela tient principalement à la préoccupation première inscrite dans les pratiques pédagogiques de veiller à la cohérence des investissements des étudiants, depuis le choix des objets d'investigation collective à la détermination des caractéristiques de la lettre de mission, en passant par la détermination de la thématique du mémoire, et cela sur la base d'une construction identitaire aux effets structurants en lien direct avec leur projet professionnel et personnel.

Aussi doivent-ils surmonter un paradoxe selon lequel ils souhaitent être reconnus pour ce qu'ils sont ou pour ce à quoi ils aspirent, et non pas seulement pour un statut social après lequel ils sont en quête ou pour ce qu'il peut rapporter. Cet impératif force des infléchissements et des orientations individuels et collectifs, tant des enseignants que des étudiants, tant en matière de pratiques pédagogiques interculturelles renvoyant ainsi à une co-construction fragile où chacun se doit de contribuer dans un environnement où «jamais autant qu'à notre époque les sociétés n'ont fait appel à l'individualisation et à la réflexivité des conduites et des décisions comme ressorts de leur régulation et de leur productivité» (Delory-Monberger, 2009: 103).

Progressivement, ils ont fait la découverte de l'Autre, qu'il soit étranger ou qu'il soit membre de leur groupe en formation, en même temps qu'ils ont appris à mieux se connaître. Aussi ont-ils appris la différence en même temps que l'altérité dans une société empreinte d'interculturalité qui favorise un effet structurant, au sens où l'entend A. Touraine (2005). Enfin, la question de la certification et de la qualification, pour les étudiants, ne relève pas seulement de la détention d'un diplôme mais aussi d'un parcours de formation universitaire qui les

conduit à son obtention et à la valorisation de son usage dans un contexte d'évolution du travail marqué par le début d'un processus qui porte « le passage de l'unidimensionnalité à la multidimensionnalité » (Morin, 2005, p121).

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH PRETCEILLE M., THOMAS A. (Sous la dir.), (1995). *Relations et apprentissages interculturels*- ARMAND COLIN, ALALUF, M., IMATOUCHAN, N., MARAGE, P., PAHAUT S., SANVURA R., VALKENEERS A.& A. VANHEERS-WYNGHELIS (2003). *Les filles face aux études scientifiques – Réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- BASTIDE R. (1997). *Le sacré sauvage*. Paris: Stock.
- BOUDON R. (2006). *Renouveler la démocratie. Eloge du sens commun*. Paris: O. Jacob.
- BOUTINET J-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- BOUTINET J-P. (2001). *Le jeune face à ses projets d'orientation, au prix de quels renoncements*. Revue du CERFOP, 16.
- CAMILIERI C. (1993). *Le relativisme culturel, du culturel à l'interculturel*, in *L'individu et ses cultures*. Collectif, Paris: coll. Espaces interculturels, L'Harmattan.
- CAMILIERI C., VINSONNEAU G. (1996). *Psychologie et culture. Concepts et méthodes*. Paris: A. Colin.
- CARRE PH., CASPAR P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- CHARLOT B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- COHEN-EMERIQUE M. (1993). *La formation des enseignants: pour une approche interculturelle*. In *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Actes de colloque de Nancy.
- CONVERSE P.E. (1964). *The nature of Belief Systems in Mass Publics*. In David E. Apter, *Ideology and Discontent*. New York, The Free Press of Glencoe.
- CROZIER M., TILLIETTE B. (2007). *Nouveau regard sur la société française*. Paris: O. Jacob.
- DESJEUX D. (2002). *Les échelles d'observation de la culture. Interculturel et communication dans les organisations*. GRECO, n°22.
- DELEUZE G. (1990). *Pourparlers*. Paris: Editions de Minuit.
- DELORY-MONBERGER CH. (2009). *Un autre regard: l'approche biographique en formation*. In Barbier J-M. et all (Sous la Dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris: PUF.
- DUBAR C. (2001). *La crise des identités professionnelles*. Paris: PUF.
- DUBAR C., GADEA C. ET ROLLE CH. (2003). *Pour une analyse comparée des configurations: réflexions sur le cas de la formation continue*. In Lallement M., Spurk J. (Sous la dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris: CNRS Editions.

- DUMAZEDIER J. (2002). *Penser l'autoformation: société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique sociale.
- ELIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- ELIAS N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris: Calman Lévy.
- ENRIQUEZ E.(2003). *Caractéristiques spécifiques de la pulsion de mort dans les sociétés contemporaines et les organisations modernes*, O&S, Vol.X, n°28.
- FREUD S. (2001). *Essais de psychanalyse*. Essai: Poche.
- FERRIERE A. (1922). *Pour l'ère nouvelle, revue de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle*, n°1.
- GUILLAUMIN C. (1994). *Quelques considérations sur le terme « culture »*. In VERMES G. ET FOURIER M., *Ethnisation des rapports sociaux: Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, volume III, coll. Espaces interculturel, Paris: L'Harmattan.
- HARFI M., MATHIEU C. (2006). *Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs*. Paris: La documentation française, Horizons stratégiques, n° 1, janvier.
- KILPATRICK W. H. (1951). *Philosophy of education* [Philosophie de l'éducation]. New York: The Macmillan Company.
- JUQUOIS G. (2007). *Le comparatisme, éléments pour une théorie*, in Dossier, *La parité: problématique et enjeux?*, Vie sociale et traitements, n°96, 2007/4.
- PROST A.(1974). *Le vocabulaire des proclamations électorales de 1881,1885 et 1889*, Paris: PUF.
- IRIBARNE PH. (1989). *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Seuil.
- LALLEMENT M., SPURK J. (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris: CNRS Editions.
- LEBOUTEILLEC N. (2002). *Définition d'un niveau mezzo d'analyse comparative à partir de l'histoire critique du concept de « modèle scandinave »*. Unité de comparaisons internationales 13.
- MAURICE M. (1989). *Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales*. Sociologie du travail, vol.2.
- MAURICE M., SELIER F., SILVESTRE J.J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris: PUF.
- MORIN E.(2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions du Seuil.
- MUTABAZI E., PIERRE PH. (2008). *Pour un management interculturel. De la diversité à la reconnaissance en entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- PARIAT M., TERDJMAN E. (1996). *La formation pour ou par le travail*. Paris: Nathan pédagogie.
- PARIAT M., ALLOUCHE-BENAYOUN (2000). *La fonction formateur*. Paris: Dunod.
- TOURAIN A. (2005). *Un nouveau paradigme, pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Fayard.

INTERVENTI E PROSPETTIVE

Pensare l'intercultura

Ivana Padoan

Pensare oggi l'intercultura richiede la comprensione dei processi che governano una società definita postmoderna, iper-moderna, a modernità diffusa. Queste "opposizioni" concettuali, peraltro relative e diversamente interpretate sottolineano nuove ermeneutiche, nuove fenomenologie e analisi comparative alla luce di processi emergenti, quali quelli di globalità, pluralità, mobilità, complessità, liquidità, differenza, fino a comprendere le nuove accezioni di trasformazione, transizione, transculturalità, mediatismo interculturale. La società post-moderna si presenta in opposizione/differenza con la cultura della stabilità e della durata delle grandi narrazioni della modernità che hanno governato l'occidente a partire dall'illuminismo. Nella società moderna la filosofia, le scienze, le metodologie, gli strumenti della conoscenza e delle prassi, si sono collocati sul modello di continuità e di diversità originando quei concetti e quei processi (multiculturalismo, assimilazione) che hanno dato forma ai contesti interculturali della modernità. Il cambiamento sociale oggi percepito e percepibile, pone il sistema dell'intercultura all'interno di altre forme. L'intercultura non è solo la disciplina, la prassi rivolta agli immigrati, non è una didattica e un'organizzazione scolastica o dei servizi sociali. Oggi l'intercultura governa gli ambiti complessi della politica, delle istituzioni, della comunicazione, dell'economia, dell'esistenza. Sono in relazione non solo le persone, le istituzioni, ma i concetti, le teorie e le prassi. C'è bisogno di una nuova prospettiva di conoscenza interculturale; di una nuova formatività interculturale; ma quali?

Know and act intercultural requires today an understanding of the processes that govern a society called postmodern, ultra-modern or modernity at large. These conceptual oppositions, however, in their relativism and different interpretations are representative of symbolic synthesis, of comparative, interpretative and phenomenological analysis related to emerging processes of in today's society, such as those of globality, mobility, diversity, multilateralism and relativism. The post-modern society shows its opposition / difference to stability and duration culture as reported in the descriptions of modernity that ruled the Western countries since the Enlightenment Age. In modern society, philosophy, science, methodologies, knowledge and practices tools, have been set up on the model of continuity and diversity, giving rise to those concepts and processes (multiculturalism, assimilation) that have functioned as pattern for cross-cultural contexts of modernity. Social change today perceived and perceptible allocate the intercultural system within other forms. Intercultural is not only the discipline, the model, the praxis for immigrants, are not an educational program, a school organization or social services. Today intercultural governs complex areas of policy, institutions, communication, economy, daily life. They are in relationship not only to people, and institutions but to concepts, to theories and to practices. we need a new perspective of intercultural acquaintance, new intercultural education and training. But what?

Parole chiave: intercultura, postmodernità, differenza

Key words: intercultural, post-modernity, difference

Articolo ricevuto: 22 ottobre 2011

Versione finale: 1 dicembre 2011

Ciò che manca al nostro sistema educativo è un insegnamento dedicato all'epoca planetaria che noi viviamo... nulla ci insegna lo stato del mondo in cui siamo. (E. Morin)

Pensare oggi l'intercultura richiede la comprensione dei processi che governano una società definita *postmoderna, iper-moderna, a modernità diffusa*. Queste "opposizioni" concettuali, peraltro relative e diversamente interpretate (Giddens 2004, Bauman 2002, Augé 1991, Beck 2000, Appadurai 2001), sottolineano nuo-

ve ermeneutiche, nuove fenomenologie e analisi comparative alla luce dei processi emergenti, quali quelli di globalità, pluralità, mobilità, complessità, liquidità, differenza (Bateson 1980, Morin 1998, Ceruti e Bocchi 1985, Bauman 2002...), fino a comprendere le nuove accezioni di trasformazione, transizione, transculturalità, mediatismo interculturale (Mutabazi 2008, Appadurai 2001, Betancourt 2010).

Intercultura e cultura della complessità, sembrano oggi essere al centro di una prospettiva sociale nuova, in cui la differenza formale, le diverse etnie, le migrazioni transculturali tendono sempre più a conglobare sinergie partecipative legate non tanto ad una identità ideologica (per altro ineliminabile), quanto ad una identità sempre più virtuale, che sempre più agisce come potere mediatico ed economico mondiale, con tutte le ripercussioni materiali e culturali sullo stile di vita e di pensiero delle persone (Appadurai 2002)⁵¹.

Nel corso del tempo infatti, l'accelerazione del tema dell'intercultura, attraversa una pluralità di modelli, di movimenti, di azioni, di riflessione disciplinare. In particolare, dalle influenze culturali delle discipline affiliate come l'antropologia, la sociologia, il diritto, si passa velocemente a quelle funzionali, di necessità come la politica, l'economia, l'educazione, per situarsi ora in un processo generale di problematica etica, di cittadinanza sociale e interculturale globale dell'intera società (Demorgon 2002). Modelli di inserimento forzato si sono mescolati a strategie accettate, processi comunque situati differentemente nei diversi paesi del mondo occidentale. Rispetto alle categorie originarie: culturalismo, multiculturalismo, l'acculturazione, inculturazione, assimilazione, l'evoluzione storico-sociale, etica ed economica ha portato a ri-pensare, ri-concettualizzare, a ri-formulare una diversa prospettiva interculturale.

Per comprendere meglio lo sviluppo dell'intercultura dobbiamo inizialmente fare riferimento ai modelli e alle concezioni sviluppatesi a partire dalle grandi migrazioni del '900, a seguito di guerre ed occupazioni, ma non solo, anche a seguito dei movimenti di libertà ed emancipazione dal disagio e dalla povertà, dalla violenza e dal potere. Movimenti che hanno attraversato paesi e culture, portando con sé simboli, rappresentazioni e culture etniche in nome di un nuovo processo esistenziale. Storia, letteratura, diritto, scienze antropologiche e sociali, attraverso i *cultural study*, gli *studi post-coloniali*, *l'historical study of immigration*, la *scuola di Chicago*...), hanno tentato di coniugare i processi di tradizione culturale con il cambiamento sociale e territoriale, con la ricerca di nuove forme, pratiche sociali e istituzioni interculturali. La riflessione sulla stretta interdipendenza tra fenome-

⁵¹ Per Appadurai la società attuale è una *modernità diffusa*. Sono state le tecnologie sviluppate e transitate nelle diverse realtà socio-culturali a creare la rappresentazione del fenomeno dapprima migratorio e di conseguenza di riflessione socio-culturale. Secondo l'autore, centrale è il processo di immaginazione sia individuale che collettivo, ed è attraverso l'immaginazione che si sviluppa l'adattamento alle nuove realtà culturali. Le nuove identità passano attraverso cinque flussi che l'autore chiama *scapes*: *ethnoscapes*, *technoscapes*, *mediascapes*, *financialscapes*, *ideoscapes*.

ni sociali e culturali, tra problemi identitari delle comunità immigrate o uscite dal colonialismo e nuove appartenenze, ha sviluppato, lungo i decenni, diverse esperienze e sperimentazioni interculturali a partire dalle rivisitazioni delle concezioni di *comunitarismo* di C.Taylor (1993), del *dialogo interreligioso* di Panikkar (2002), del *creative commons*, dell'*economia del dono* Mauss (2002), del *differenzialismo* di Boas (2001). È negli anni '60 che il termine intercultura comincia ad essere usato con un significato più socio-culturale globale. Veicolo significativo sono tre accezioni: i movimenti giovanili orientati agli scambi formativi interculturali; le problematiche della differenza nella complessità sociale e culturale; un processo di integrazione linguistica e istituzionale della seconda generazione di immigrati.⁵² Si parla infatti di inter-cultura, interculturalità, interculturalismo, parole e concetti interpretati diversamente in occidente, a seconda della lingua, delle politiche sociali e culturali, delle esperienze. Le concezioni e le prassi si presentano tuttavia sfumate e funzionali ai differenti processi a cui corrispondono le norme e le forme istituzionali. Il *lessico* unitario di intercultura si esprime soprattutto nel tentativo di mobilitare e di superare i concetti di acculturazione, di multiculturalismo e di assimilazione, rappresentativi di forme e di significati autoritari del rapporto fra stato di accoglienza e comunità etniche diverse. Questo lessico unitario pur nella differenza di significati, ideologie, forme e pratiche, ha una origine proveniente da una doppia collocazione storico-geografica: anglosassone e latina. Le culture più coinvolte, come la francofona, l'anglosassone, la canadese, la latino-americana, hanno rappresentato un riferimento essenziale per la sua concettualizzazione, così come per le sue prassi.

In seguito, in Europa, il termine va assumendo progressivamente una risonanza più etica e filosofica, più educativa e politica, mentre nei paesi latini, il termine segna maggiormente l'investimento sociale ed emancipativo. Il supporto culturale proviene inizialmente da filosofie comunitarie e personalistiche, dalle critiche alle teorie del liberalismo e dell'individualismo (Locke, Hobbes, Rawls); da ermeneutiche del dialogo, del rapporto io-altro, dell'etica sociale e individuale. Individualismo, soggettivismo, identità, assumono il punto di vista etico-sociale di condivisione (Habermas 1981) cittadinanza e convivenza, capaci di dare senso alle scelte individuali e sociali delle persone e delle comunità. Nelle americhe latine, il tema dell'emancipazione, della libertà, della storicità in evoluzione (Betancourt 2001), il processo interculturale consiste nell'esercizio di mutua interazione tra culture, capace di portare verso una ragione etica interdiscorsiva le culture differenti (Caputo 2003). In Italia il termine è assunto in particolare nell'ambiente educativo e sociale, e da qui transita negli apparati amministrativo istituzionali e legislativo-sociali dell'educazione e delle politiche per l'immigrazione con significati e azioni differenti. La riflessione pedagogica insiste su alcuni indicatori fon-

⁵² Un'immigrazione di scelta e di miglioramento rispetto all'immigrazione obbligata d'inizio secolo.

damentali, in particolar modo l'integrazione e l'inserimento, l'aiuto e la mediazione nella multi-appartenenza.

Negli anni '80, malgrado la prevalenza del modello culturalistico e riduzionistico occidentale, rispetto alla pluralità e alla mobilità interculturale, emerge un nuovo punto di vista. Vi è il tentativo di uscire dalle categorie culturali omogenee e antinomiche per entrare in una dimensione di riconoscimento della diversità delle culture, della non riducibilità delle singole culture ad uno stesso paradigma, della valorizzazione del processo di integrazione. Non si è interculturali in un processo acritico di accettazione, né in un processo di adattamento o assimilazione. Non va dimenticato tuttavia che il concetto di integrazione⁵³ non è molto distante dalla concezione assimilatrice. Anche in situazioni democratiche si tratta comunque di integrare la diversità ad una presupposta normalità o comunque alla partecipazione maggioritaria.

Sarà poi negli anni '90, che l'ordine del discorso interculturale si fa sentire in maniera prepotente nell'evoluzione della società. I radicali cambiamenti politici, i modelli culturali di nuovo in movimento, un nuovo movimento migratorio fatto di individui in fuga e in cerca di benessere, individui e soggetti in cerca di libertà ed emancipazione, con una cultura competitiva, pongono una domanda di interculturalità, meno assimilatoria e più paritaria. Un discorso che necessariamente preme più sull'*inter* che sulla diversità culturale, con un carico di problematiche complesse, che vanno dalla necessità di nuovi modelli di riconoscimento identitario, culturale e sociale e di nuove esistenzialità organizzative: abitazione, famiglia, formazione, lavoro, responsabilità sociale ed istituzionale, cittadinanza e religione, in contesti di immigrazione globale, di transizione e di mobilità. Gli anni '90 sembrano coniugare le due anime dell'apertura interculturale, quella anglossassone e quella dell'America latina. Non siamo più di fronte all'immigrazione povera ed analfabeta, ma all'incrocio (cross cultural) con nuove domande culturali e sociali di individui, di comunità, di organizzazioni ed istituzioni differenti, che investono lo sviluppo economico, architettonico, infrastrutturale, culturale e formativo della nostra società, uno sviluppo che pone necessariamente in primo piano, l'esigenza di confrontarsi con il paradigma dello sviluppo sostenibile (umano, fisico, sociale ed economico) nel territorio locale come in quello globale.

Il salto qualitativo dell'interculturalità passa quindi dalla concezione di inserimento delle diversità emersa con le prime, seconde e terze migrazioni, alla migrazione attuale che si rappresenta più fluida e complessa, trasversale e culturale,

⁵³ Nella lingua italiana, il termine integrazione significa il processo di costruzione di un intero a partire da parti. La parola, anche a causa di un uso non preciso nel passaggio dal suo campo semantico latino, all'inglese e al francese, ha abbandonato la connotazione processuale per reificarsi nel suo prodotto. Molte parole mal tradotte o di stratificazione storico-semanticale vivono questo processo significatorio. Come dice Lakoff (1980), prevale un significato più come prodotto che come processo, come ad esempio il concetto di *differenza* interpretato più come prodotto che come processo dinamico dell'esistenza come evoluzione.

come le nuove economie, le delocalizzazioni, il cambiamento del lavoro, le nuove problematiche di libertà politica ed individuale, di emancipazione, di parità e legalità, che richiedono progetti di vita, di sperimentazione di altre possibilità, modalità di altri luoghi, di altre esistenze.

Il processo dell'interculturalità diventa un processo complesso della società della conoscenza, un processo nel quale siamo tutti implicati e richiede dunque un'interrogazione di come e cosa potrà diventare una società in cui i nativi stessi, non deterranno più un primato indiscusso, ma comparteciperanno a un nuovo processo culturale, sociale ed istituzionale dove l'interculturalità diventa l'indicatore obbligato.

Diventa quindi necessario procedere ad un intervento di individuazione di una nuova epistemologia di fondazione dell'interculturale per riorientare la concettualizzazione e la progettazione in termini di compartecipazione e contributo al miglioramento delle condizioni di vita di ogni individuo immigrato e non. La concezione interculturale riporta *il soggetto nativo* dentro la relazione *interculturale* e domanda un processo di reinterpretazione delle nuove forme di esistenza che richiedono ad ogni soggetto la risorsa cognitiva del cambiamento, della trasformazione, della mobilitazione, della co-abitazione (Merleau Ponty 1965).

1. MONDI CULTURALI E MONDI INTERCULTURALI

Rispetto ad una legittimazione storica, concettuale e formale, l'idea di cultura sembra oggi "cambiata di segno". Nella storia è stata formalizzata in senso giuridico, descritta in termini di civiltà, civilizzazione, socializzazione, comunitarismo, forme acquisite in quanto partecipate da membri sociali. Già Tylor nel 1871, ne sottolineava il carattere acquisito, non naturale, criticando l'antropologia naturalistica che sottolineava un'attribuzione di senso ai segni fisici. Nella modernità la cultura viene rappresentata da due orientamenti concorrenti.

Da un lato la condizione di diversità di origine, la provenienza da ceppi diversi, dall'altro il ceppo unitario e il meticciamento dell'umanità, modello perseguito dalla corrente evoluzionistica del 19° secolo. La concezione culturale europea viene in seguito influenzata dalla filosofia tedesca che designa l'importanza, il valore dell'opera dello spirito sulla cultura, della lingua, della religione, della morale, in opposizione alla tecnica, che definisce le particolarità dei popoli e delle comunità. In questo senso la cultura rappresenta la condizione della conoscenza della forma, della mente, in opposizione alla tecnica.

Con Durkheim (1898) la cultura cambia di segno, esce dalle logiche illuministiche dell'antropologia del tempo, dalle logiche estetico-spiritualistiche tedesche, e si propone come essenza sociale; viene presto configurata a partire dalle comunità e dalle istituzioni, e si declina nelle pratiche e nelle tecniche.

Con il '900 l'idea di cultura si ridefinisce nelle forme del differenzialismo e del funzionalismo. Malinowski (1944-1996) infatti, sente la necessità di situare le ci-

viltà dentro il tessuto della loro storia e di dare conto di una coerenza interna. In questo senso la società si esplica nella cultura e viceversa. Non si tratta di gerarchizzare le differenti società ma di dare conto dei diversi bisogni espressi. La vita sociale, sottolinea Parsons (1959), necessita di simboli condivisi della tradizione culturale che racchiude le rappresentazioni di riferimento per gli appartenenti.

La concezione strutturalistica-funzionale del tempo, fonda il controllo mediante un insieme immateriale di idee, di valori trasmessi socialmente dall'educazione. In fondo l'idea dominante è che la cultura dà forma alla società e ne assicura la riproduzione. Tuttavia in America, fin dagli anni '30, i linguisti e gli antropologi come Mead (1935,'50, '63), Benedict (1946), Sapir (1972), sottolineano l'importanza delle differenze culturali (memorabile i testi della Mead sugli adolescenti e sulla condizione maschile e femminile), in quanto sorgenti profonde dello sviluppo della personalità. La corrente differenzialista (Boas (1911), promuove il concetto di relativismo, rinforzato poi dalle correnti del decostruzionismo e del costruttivismo di Deleuze (1972), del post strutturalismo di Foucault (1977) e del pragmatismo strutturalistico dei nostri giorni (Agamben 2008, Butler 2006), corrente da cui derivano le concezioni contemporanee del pensiero postmoderno.⁵⁴

Il fatto, per esempio, che gli eredi di Boas non siano stati sufficientemente riconosciuti nell'evoluzione della filosofia differenzialista verso il transculturalismo (vedi Ortiz 1940), questo dimostra come le interpretazioni culturali, siano sovente intrise di paradigmi ideologici e storicistici. In sintesi la cultura del '900, in particolare quella europea, si è sviluppata concentrandosi sull'aspetto storicistico delle identità culturali locali, e, in situazione di colonizzazione, si è sviluppata la necessità di assimilare più velocemente possibile le culture locali alla cultura dominante o rappresentativa. In quest'ottica gli editti della Repubblica di Venezia andrebbero studiati e rivisti come modello ante litteram di capacità di integrazione e adattamento delle diverse culture, con le quali la Repubblica entrava in contatto.

Se la definizione di cultura è una definizione storica ancorata ad una struttura identitaria locale, la cultura si esprime all'interno di un logos definito dai paradigmi del suo contesto.

Se si è costruita lungo la storia, come sottolineano anche Mutabazi E. e Philippe P. (2010) la nozione di cultura è caratterizzata da una stabilità ambientale, da una stabilità di pratiche, da una stabilità di regole. La canalizzazione degli sforzi, di coesione sociale, sviluppa una dimensione comunitaria di reciproco riconoscimento prima di diventare logos culturale di diritto, di educazione.

⁵⁴ Il differenzialismo originario non aveva nessuna intenzione di esprimere un giudizio di valore sulla superiorità di un popolo o di un'etnia sull'altra: esso nega l'etichetta di teoria razzista assegnata dai suoi oppositori (politica delle differenze).

La definizione di cultura nel mondo occidentale è rappresentativa di un sistema, di un dominio storico, politico, religioso ed economico, sufficientemente omogeneo, monoculturale, monoreligioso, monoeconomico, monocentrico (eu-rocentrico), sostenuto dal *logos razionale* a fronte di differenze di altri *logoi* epistemologici.

Il cambiamento sociale avvenuto con il processo di globalizzazione pone altre prospettive all'occidente, richiede un cambiamento paradigmatico in vista della complessità di pluralità e diversità/differenza di logos. In questo senso una ragione al singolare mal si coniuga con una ragione al plurale.”Il monocentrismo di una cultura mal sopporta la policentricità delle culture e la discorsività al plurale” sottolineano M. Borelli e R.F. Betancourt (2011). Il processo di partecipazione a più registri e dimensioni richiede quindi una nuova *acculturazione*⁵⁵ del pianeta, da qui le responsabilità dei singoli modelli culturali, di costruire un'altra prospettiva di comprensione del fenomeno interculturale.

Mutabazi sottolinea, come la grande differenza ad esempio tra la cultura occidentale e la cultura africana, stia in una concezione diversa del tempo e della relazione. Una visione monocromica del tempo e della relazione non riesce a rispondere ad un approccio come quello del tempo circolare, dei legami circolari, della capacità di vivere nel presente e di agire nel presente, invece di restare nell'eredità del passato, negli schemi mentali deterministici o nelle aspettative. Falso pensare che le energie del tempo richiedano più tempo. Il tempo interculturale non si registra solo sul piano quantitativo (quello economico) ma su quello qualitativo.

È nel presente che agisce la qualità. L'investimento sul tempo è l'investimento sulla circolarità del tempo presente. La *vision* del tempo presente mette in moto le energie del tempo che sono superiori a quelle dello spazio perché coinvolgono le dinamiche circolari, euristiche ed abduttive della differenza e dell'evoluzione.

Derrida (1971) sottolinea la grande difficoltà di cogliere la portata della differenza nella logica della razionalità occidentale. Per Betancourt (2011), il modello occidentale impedisce un dialogo con le altre culture perché la sola interpretazione possibile è all'interno dei processi coperti dalla cultura occidentale. Solo la de-razionalizzazione della cultura può portare a un pensiero interculturale. Betancourt sottolinea come le forme culturali diverse dalla razionalizzazione, da ciò che egli chiama “amministrazione del pensiero cognitivo”, portano con sé il valore della differenza e della diversità.⁵⁶ In realtà il rapporto quotidiano con la diffe-

⁵⁵ Per processo di acculturazione si intendono quei “fenomeni che si verificano quando gruppi di individui appartenenti a culture diverse stabiliscono un contatto diretto e continuo con conseguenti cambiamenti dei modelli culturali originali di uno o di tutti e due i gruppi” (Redfield et al., 1936).

⁵⁶ Derrida ha insistito nel mettere in guardia dal concepire la decostruzione semplicemente come un metodo d'interpretazione. La decostruzione diventa necessaria per comprendere come le forme culturali dipendono da logiche non sempre evidenti e comprensibili e che lo svelamento è

renza ci deve portare a comprendere la complessità fondamentale ed esistenziale di quell'*inter*, di quel semantema insito nella "metafora concettuale" (Lakoff et alii 1998) che cambia la logica del culturale. Nella realtà quotidiana il rapporto con la differenza non è mai radicale perché i rapporti tra le diverse culture sono piuttosto complessi. Nella società dello *shifting*, dice Serres, vi è un rischio di annacquare le differenze, di aggiustarsi a quotidianità somiglianti, sottovalutando le diverse geneesi verso un paternalismo, un assistenzialismo democratico coloniale dei rapporti. Dice bene la Santerini, quando sottolinea l'ingenuo differenzialismo nell'affrontare l'interculturalità delle forme pedagogico-educative della scuola in Italia. I processi interculturali, dice Serres, vanno affrontati tenendo sotto governo sempre tre condizioni, la geneesi, lo statuto problematico della comunicazione e la differenza.

Dunque un serio discorso sull'interculturalità quale senso può assumere, in riferimento alla singolarità delle culture? Michel Serres (1991) ha ben dimostrato che il "metissage" costituisce l'identità di ogni cultura, scientifica antropologica e storica. Ogni cultura è "tigrata, tatuata come un vestito di Arlecchino". Se si vanno a cercare le componenti, queste sono come un patchwork irriducibile. Il "metissage" tuttavia non è l'identità di una cultura, ma la fonda. In una dimensione interculturale è antinomico porsi davanti alla dialettica, oggi ancora pervasiva, tra ontologia o funzionalismo.

Da un lato la questione puramente ontologica ci porterebbe a ragionare ancora sui processi identitari, tra io e altro, tra diversità e differenza, tra storicità e presenza. Dall'altro, l'aspetto funzionale porterebbe l'attenzione sui processi di multiculturalismo, di assimilazione, di acculturazione e inculturazione, funzionali all'integrazione dei propri paradigmi politici ed istituzionali. Ambedue i paradigmi, se astrattamente potrebbero essere concepiti come valore e necessità pragmatica, in realtà concettualmente sono di ordine logico a-fondativo separato, (M. Pretceille 1999, pag.9), l'uno di fondamento e l'altro di strumentalismo. A seconda del punto di vista l'uno preme sull'altro riducendone il portato e il significato/valore di interazione e dunque di interculturalità. I due semantemi che indicizzano la parola interculturalità sono *inter* e *cultura*. Dunque l'ontologia e il funzionalismo della nostra storia interculturale, sono parametri spuri per spiegare l'interculturalità. Per affrontare oggi il mondo interculturale bisogna ridurre i piani ideologici dell'ontologia ed empirici del funzionalismo, per affrontare i processi e i contenuti alla luce di una rivisitazione, ripensamento, trasformazione delle premesse storiche e dei contesti culturali in cui si è costruita. Oggi si tratta di ripulire dalle incrostazioni ideologiche forme e concezioni storiche che possano dare un contributo ad un processo sostenibile di mondo interculturale-

necessario per affrontare il problema dell'interculturalità sotto un'altra dimensione: il superamento di categorie oppositive per andare verso un processo relazionale non necessariamente relativistico ma intriso della complessità che le relazioni comportano.

transcontestuale. Morin in un testo "Relier le connaissances"(1999) pone in luce la necessità che l'occidente rilegga il sapere attraverso l'interculturalità tra i saperi.

Prima di concepire l'interculturalità costruita sulle razze, prima di concepire l'interculturalità sulle forme riduttive della sociologia dell'immigrazione, dell'antropologia culturale, dell'inculturazione linguistica, dell'educazione interculturale, è necessario che la cultura rilegga i costrutti concettuali alla luce dello sfondo meticcio con la quale la cultura si è costruita. Potremmo sottolineare che non solo la cultura ha bisogno di questo, ma anche le prassi, le azioni di coloro che intervengono nel processo interculturale hanno storia, hanno politica, hanno socializzazione e personalizzazione meticcia. Solo in questo modo è possibile pensare a un'educabilità (condotta) interculturale, a un'interdipendenza (delle diversità), a una concezione evolutiva della differenza. A sostegno di una dimensione interculturale più che le culture, sono intervenute le politiche comunitarie, in Europa come nel resto del mondo. L'iper-pluralità e complessità migratoria della nostra società attuale, ha trovato un orientamento, una direzione di senso significativa nei protocolli della comunità europea e delle istituzioni europee e internazionali che sollecitano la promozione di processi orientati ad un approccio interculturale, al riconoscimento del valore aggiunto di nuovi meticciati favorendo la mobilità mondiale, la pluralità e la transizione degli individui e dei popoli. Questa dimensione tuttavia marca una contraddizione. Da un lato le condizioni del processo interculturale nella misura in cui vengono legittimate da realtà sovranazionali, funzionano da deterrente nei processi di riduzionismo interculturale verso un riconoscimento di valore e di identità. Il fatto tuttavia che sia la funzione strumentale a condurre la logica interculturale, preme sull'ontologia del processo interculturale, valorizzando i processi economici più che i processi esistenziali complessi.

Il sistema economico ad esempio, rappresenta oggi uno dei valori prioritari nel processo interculturale tanto da diventare un sistema di traducibilità e di transizione dei valori quali, il riconoscimento umano, identitario, le relazioni familiari, i diritti di cittadinanza, l'educazione e la scuola, un'esistenza paritaria, uno sviluppo sostenibile dei contesti sociali ed esistenziali. Si sta andando verso un nuovo culturalismo di stampo economico-globale? A cosa si riduce allora la comprensione del mondo, delle differenze? Della polisemia culturale, le ultime ricerche biologiche bio-cognitive sostengono che lo sviluppo umano e l'evoluzione della specie devono all'errore, alla diversità, la sua evoluzione, viene da chiedersi se la direzione economico monoculturale porti verso un'evoluzione o una regressione della specie?

Forse non abbiamo ancora capito bene cosa vuol dire interculturalità, forse dobbiamo osservare, studiare, comprendere e impegnarci ancora di più.

2. PERCORSI DELL'INTERCULTURA

Se ripensiamo alla storia dei processi interculturali, la centratura è prevalentemente situata sull'immigrazione. Anche in questa direzione, leggere un percorso evolutivo qualitativo, in termini di cambiamento sembra piuttosto ingenuo. L'implementazione è diversificata nei vari paesi, a seconda dei modelli più o meno multiculturali. Sono riscontrabili norme istituzionali più o meno applicate e perseguite, a volte contraddittorie; direttive, proposte e progetti di inserimento, di integrazione, di accompagnamento, di socializzazione, di cittadinanza, diversamente situate. Sono esempi il sistema *melting pot* anglosassone, le zone *Zep* della Francia, il modello *separatista-differenziale* della Germania e della Svizzera tedesca, il modello multiculturale dei paesi nordici.

In Italia, ad esempio, il tentativo di implementare un sistema interculturale presenta una concezione umanistica e valoriale difficile da tradursi in prassi trasferibili dalla scuola, ai servizi di assistenza, al lavoro, alla cittadinanza; una dimensione spesso in contraddizione con una legislazione piuttosto ambigua nell'esplicitare il rapporto tra valore dialogico e di riconoscimento dell'alterità, con le azioni di inserimento. Per cui in campo internazionale i processi e i risultati non sono chiaramente riscontrabili in termini di realtà evolute ed integrate tout court, ma come esperienze e processi anche positivi, ma a macchia di leopardo.

I sistemi implementati comprendono sia le diverse emergenze che hanno investito i paesi in condizione di essere luoghi di immigrazione⁵⁷ causata da povertà e difficoltà, come le esperienze migratorie più legate alle libertà politiche, alle mobilità trasversali connesse alle migrazioni intergenerazionali.

Le nuove migrazioni rappresentano tuttavia una problematica più complessa che coinvolge maggiormente cittadini residenti e immigrati dei diversi paesi. Gli stessi paesi di accettazione presentano un'instabilità politica ed economica che mal si coniuga con la pluralità di questioni che pone l'attuale immigrazione: alle difficoltà economiche e politiche si correlano prepotentemente domande di scelte culturali, di emancipazione ed uguaglianza, di ricongiungimento, di new economy, di sviluppo di esperienza e di sperimentazioni. Sono migrazioni identificate con una nuova generazione di giovani fuoriusciti dai propri paesi in cerca di un benessere migliore, di un'esistenza differente per un'intergenerazione di giovani qualificati, in un contesto di mobilità maschile e femminile, a seguito di cambiamenti professionali o di fuoriuscita dal lavoro, una mobilità economica, più che sociale.

La documentazione della difficoltà attuale del processo interculturale viene sottolineata nei diversi ambiti esistenziali: educativi e di intervento sociale, ma emerge soprattutto nei contesti di cittadinanza, nella formalizzazione e

⁵⁷ L'immigrazione data da sempre, ma è continuamente riattualizzata e le sue ideologie rinforzate, a seguito delle grandi guerre nell'occidente, ora delle rivoluzioni planetarie, dell'evoluzione economica o del benessere sociale e culturale.

nell'istituzionalizzazione. Negli incontri nazionali e internazionali, paesi, popoli e comunità che si sono distinti in progetti e legislazioni innovative, come il Canada ad esempio, che vanta una storia dell'immigrazione importante (non necessariamente debole), con diversi risultati eccellenti, si continua a presentare riforme, progetti e programmi sui nodi critici dell'interculturalità: le nuove povertà, le nuove discriminazioni, le difficoltà di emancipazione e legalità, l'educazione e la formazione, l'incertezza e la difficoltà del lavoro nella nuova modernità. Lo stesso accade in altri paesi considerati esperti nell'immigrazione: Olanda, Germania, Francia; accade nei paesi di giovane/antica migrazione (sud-nord) come l'Italia; accade nei nuovi paesi dell'Est Europa, in Africa, nei paesi Arabi, paesi ora sottoposti a forti ondate di immigrazione e di domanda politica, emancipativa, economica, culturale e sociale.

Con la nuova condizione di società globale e complessa bisogna quindi rivedere alcune categorie interpretative e di azione rispetto all'interculturalità, categorie che complementano differenti processi di relazione fra culture diverse e di promozione di nuovi *ascolti* e comprensione delle reciproche differenze. Per essere chiari è necessario rivedere, ripensare, anche se velocemente, le categorie significative con cui l'interculturalità si è definita o evoluta, a partire dalle diverse ondate migratorie, e verificare se queste categorie sono ancora attendibili nella nostra attuale società, postmoderna. Pensiamo alle concezioni di inserimento, di integrazione, di solidarietà, di accoglienza che l'occidente ha categorizzato in tutte le forme, ma che non sembrano assolutamente categorie reciprocamente assumibili, o alla categoria dell'inclusione, che corre il rischio di una nuova concezione assimilatoria, nuova forma di neoculturalismo europeo e mondiale.

In un articolo del 2009, Cristiane Perregaux⁵⁸ sottolinea, casi alla mano, che il processo di integrazione nelle scuole sia rappresentato da un doppio fenomeno di appartenenza culturale, non facilmente assumibile dai soggetti implicati⁵⁹.

Maman d'Algérie: «Il ramenait ses devoirs de l'école et après moi je lui ajoute toujours des devoirs, alors lui il me dit: pourquoi j'ai fini les devoirs du maître, pourquoi tu m'ajoutes toujours des devoirs? Alors je lui dis: parce que si le Français fait un effort, nous on doit faire deux efforts. Alors il m'a dit: mais moi je suis français! Alors je lui dis: oui, tu es français,

⁵⁸ C. Perregaux "A l'école de interculturalité" In Resonances n.9, Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS). Canton du Valais. Suisse. Projet National de Recherche 52 (no 405240-69005) du Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique.

⁵⁹ Anche secondo la nostra esperienza pluriennale ed europea di ricerca e progettazione formativa in situazione di immigrazione, la difficoltà dell'apprendimento linguistico del paese di accoglienza, crea differenzializzazione scolastica. Il mantenimento della lingua nativa non sempre è considerato nell'istituzione di accoglienza, in molti paesi l'apprendimento della lingua naturale viene tenuto separato dall'istituzione scolastica, in situazione di volontariato, di istituzione privata, o in famiglia. Le famiglie stesse a volte ne sostengono la differenziazione.

d'origine algérienne. Alors il me dit: ah, alors il faut un effort pour un Français et un effort pour d'"origine algérienne". Je lui dis: oui».

In realtà il processo interculturale non è un processo unilaterale a una via, ma a più vie (la struttura accogliente e la domanda di accoglimento) e richiede un'implementazione interattiva, *un sentimento* di costruzione del processo interculturale consapevole. Spesso il valore e il sentimento si dislocano in processi secondari rispetto alle rappresentazioni istituzionali primarie, nelle relazioni più reciprocanti, nella costruzione e nelle situazioni di parità. È più facile che passi un sentimento di reciprocazione fra pari piuttosto che nel rapporto istituzionale della scuola o del rapporto insegnante-famiglia-allievo, lo stesso vale nei servizi sociali e nel lavoro.

La ricerca della Perregaux evidenzia inoltre che nel processo interculturale, la frequenza scolastica, ad esempio, dei figli maggiori e il loro coinvolgimento sociale, può essere una transizione di processi interculturali positivi, come di vincoli di integrazione. Gli scenari proposti dalla scuola e gli scenari espressi in famiglia possono creare un corto circuito critico in senso positivo o negativo e funzionare da integratore o da separatore nei confronti dell'interculturalità (cittadinanza, progetto personale dei soggetti, inserimento sociale ed istituzionale). Da qui un invito alla scuola di curare di più la relazione scuola-famiglia, ma soprattutto di predisporre un progetto di accoglienza che funzioni da *pilotage* per un processo culturale allargato.

Vi sono infatti troppe modalità obsolete nelle azioni di educazione e di formazione interculturale. L'esperienza di chi scrive, a partire dagli anni 1999 a tutt'oggi, con gli italiani all'estero, nei consolati e nelle scuole di diversi paesi europei a forte immigrazione, presenta dati ancora troppo sconcertanti. L'interculturalità viene spesso rappresentata:

1. in primis, dall'apprendimento linguistico della lingua del paese,
2. con scarsi inserimenti e integrazione della lingua nativa,
3. da indifferenza con le comunità immigrate, salvo le feste folkloristiche,
4. con rari incontri socio-educativi con la famiglia d'origine,
5. con la presenza di curricula differenziali, quasi un vero stigma sociale⁶⁰.

⁶⁰ Nell'anno scolastico 2009-2010, secondo i dati dello *Statistisches Bundesamt* (Istituto federale tedesco di statistica), rielaborati dall'ambasciata italiana a Berlino, il tasso di connazionali nelle *Sonderschulen* è rimasto invariato all'8,5%, contro il 6,5% dei turchi e circa il 5% di greci e spagnoli, molto più vicini al 4,4% dei bambini tedeschi. Record in Baviera. Il dato tocca il 10% nei Land più ricchi della Baviera (9,8%) e del Baden Württemberg (10,4%), regioni che dagli Anni '50 ai '70 hanno accolto migliaia di braccia italiane e turche. Mentre è inferiore nei Land del nord (in media tra il 5 e il 6%) e bassissimo a Berlino (2,3%), capitale che offre ottime scuole bilingui e che, storicamente, è stata interessata da un tipo di immigrazione più variegata. Nell'anno passato, inoltre, il 39% degli italiani nelle scuole tedesche ha frequentato le *Hauptschulen*, il 25% le *Realschulen* (gli istituti tecnici), il 18% i licei e il 12,25%, infine, le *Gesamtschulen* (il modello di scuola media integrata, parificata al liceo). Non che, con il tempo, non siano stati fatti leggeri progressi: «Negli Anni '90 la

E in Italia? Milena Santerini (2007 pag.15 e 16) sottolinea: “l’elaborazione dell’interculturalità è stata compiuta specialmente in Italia secondo prospettive di essenzialismo e di differenzialismo... ovvero la riduzione delle culture a nuclei circoscritti di contenuti atteggiamenti idee e valori,” ad esempio: le feste, la cucina, la musica, i giochi, le fiabe, come una serie di tratti quasi sempre stereotipati e artificiali”.⁶¹ La diversità viene sottovalutata con il riduzionismo di individui alla cultura supposta e la definizione attributiva, separatista e identica di caratteri culturali deterministici nei diversi paesi come se, ogni paese vivesse in una stereotipia confinata al territorio⁶².

In effetti, un acceleratore del processo di integrazione culturale, vedi ad esempio, la sperimentazione internazionale del Carnevale dei bambini di Venezia, le sempre più frequenti manifestazioni sportive, di teatro e di arte internazionale dedicate a fasce di età giovani che trovano spazio e accoglienza sempre maggiore negli enti di promozione, o i forum interculturali degli studenti, richiedono nuove simbologie di coinvolgimento sociale sempre più allargato.

Esperienze, come quelle del Master in Comunicazione e Linguaggi non verbali (dal 1999), dei Master del CIRFA, del Master sull’Immigrazione, dell’Università di Venezia, vedono la frequenza di diversi figli di immigrati italiani provenienti dall’estero e di iscritti provenienti da diversi paesi. Le esperienze di apprendimento e le comunicazioni dei partecipanti convivono nella diversità di provenienza, in una ricerca di personalizzazione del processo formativo all’interno di una contenenza sociale ed istituzionale, il cui obiettivo non è quello di omologare ma piuttosto quello di correlazione pluralità di modelli e processi interdisciplinari dove l’interculturalità, a diverso agire, è sia condizione che processo⁶³. Nel master, la presenza di condizioni interculturali richiede una didattica

percentuale degli italiani nelle *Hauptschulen* era al 60%», ha spiegato a *Lettera43.it* la sociologa italiana Edith Pichler, autrice del libro *Junge Italiener zwischen Inklusion und Exklusion* (Giovani italiani tra inclusione ed esclusione), pubblicato a fine 2010, «e quella degli iscritti al ginnasio al 12,7%. A Berlino i nostri connazionali nei licei sono addirittura saliti al 50,6%». www.lettera43.it. Vedi anche la ricerca di chi scrive pubblicata nel 2005, *Promuovere interventi integrati di sostegno allo svantaggio comunicativo linguistico e culturale per l’integrazione scolastica e sociale dei figli degli italiani all’estero*, in *Università Italia: un progetto integrato per il successo scolastico l’integrazione e la formazione degli italiani all’estero*, Edizione MAE.

⁶¹ In Francia questa politica viene chiamata *l’interculturalità *cous cous**, (vedere il film di Abdel Kechiche).

⁶² La dinamica interculturale italiana è relativamente coerente e pertinente. L’Italia sembra preoccupata della propria integrità culturale quasi da voler rimuovere la propria storia di paese migratorio per eccellenza. La debolezza politica, strategica, sociale e formativa dei processi allargati di interculturalità, l’incapacità di comprendere altri modelli culturali, di comprendere il meticcio di cui l’Italia stessa è matrice all’interno come all’esterno, ha lasciato alla scuola, all’assistenza sociale e alla polizia la maggior parte l’azione del processo interculturale.

⁶³ Abbiamo sottolineato precedentemente il rischio tautologico di parole identificate contemporaneamente come processo e prodotto. Qui si tratta di connessioni tra condizioni e processualità di cui la parola, le parole, sono portatrici.

di processo che spesso si orienta verso una triplice condizione tra cultura, esperienza e sperimentazione. Accanto al programma del corso sono presenti le esperienze/competenze personali che si traducono in un privilegiato canale di conoscenza interculturale. Attraverso le storie di vita e i project work, si incrociano paesi, linguaggi, esperienze, interpretazioni, modelli interculturali tra lo storico e l'attuale. Il rischio dell'eccesso di differenza di personalizzazione viene decentrato dalla formalizzazione della proposta culturale che ogni esperienza porta con sé. Tuttavia è evidente nei racconti e nelle storie più profonde, come la precarietà interculturale sia ancora molto presente nelle popolazioni immigrate, compresa la popolazione italiana all'estero, e come invece sia debole la cultura interculturale nei nativi. Le generazioni italiane, in particolare quelle anziane, vivono nella memoria del tempo della loro iniziale migrazione, nel ricordo del paese della loro origine, nei sogni di un ritorno che non avviene e non avverrà. E quando questo ritorno avviene per vacanza o per ritiro, queste generazioni rimangono sospese in attesa, alla ricerca di un vissuto e un'esperienza della loro memoria. Esistenza "*fuori squadra*" direbbe Bateson (1980), un'esistenza sospesa lungo tutta un'esistenza.

Vi sono nel mondo migliaia di soggetti in queste condizioni, soggetti dove la condizione di interculturalità non è mai stata assunta sia personalmente che dalle istituzioni (scuola e società comprese), soggetti incapaci di interagire, integrarsi, reintegrarsi nel percorso esistenziale del tempo evolutivo. Gerz (1999) sottolinea infatti come un processo interculturale non sia possibile se non come risultante di una produzione sociale, collettiva, implicante i diversi protagonisti in un processo locale/globale/partecipe attivamente.

In questo senso i percorsi interculturali assumono valore non tanto nelle azioni di disponibilità e di *buone prassi* (da sempre esistenti nella storia), quanto da una trasformazione culturale e sociale attivata dalla riflessione sulle differenze, sui cambiamenti e sulla *necessità di connettere le differenze con i progetti personali e collettivi delle generazioni*.

Ciò che marca un'identità interculturale è la *capacitazione* (Sen 2003), le alternative di scelta, ossia l'insieme dei processi e dei funzionamenti che un individuo può scegliere per il proprio progetto. Ciò richiede la messa in situazione di condizioni di scelta possibile. Il processo interculturale non è un processo prescrittivo o attributivo, a regime funzionale, e nemmeno di semplice razionalizzazione della pluralità, è un processo sperimentale permanente, a rischio di cambiamenti imprevisi e di terreni conflittuali che i diversi interlocutori devono prevedere.

Va vissuto in una percezione fluida del tempo e dello spazio mai in senso regressivo, ma ricompositivo e/o trasformativo. La cultura *interculturale* ha la necessità di comunicare e comprendere (non di confrontare) le diverse prospettive esistenziali che possono dare senso all'evoluzione degli assunti e delle azioni dei soggetti e delle comunità.

Stare di fronte, stare in relazione

*...Ci sono (almeno) due modi
per accostare l'opera...
Uno viene dal pensarla di fronte a noi:
essa ci parla di sé, e nulla di più.
L'altro dal pensarla in relazione a noi:
essa ci dice allora qualcosa di più:
parla anche di noi.
(S. Manghi)*

Davanti ai contesti, alle comunicazioni, che mostrano la pluralità, la diversità e la complessità del mondo, davanti alle persone di altri paesi, regioni, comunità, culture, che viaggiano con noi sull'autobus, davanti agli oggetti esotici sugli scaffali, vi sono (almeno) due modi di ragionare, o ci *si pone di fronte*, definendo, controllando o si *entra in relazione*, e allora lo schermo, le comunicazioni, le persone e gli oggetti parlano di noi. Pensare *di fronte* indica che la nostra mente rappresenta la conoscenza attraverso l'oggettivazione, in modo tale da poter controllare le referenze, la coerenza tra anticipazione e percezione, tra anticipazione, percezione e definizione. La conoscenza così distribuita ci legittima a una definizione razionalistica del mondo e delle sue manifestazioni. La rappresentazione che ne risulta, ci pone davanti alle definizioni di identità, di alterità, di diversità, di pluralità, di molteplicità. Tali concezioni sembrano essere state un'accezione fondamentale per l'umanità, la strutturazione delle culture e della loro evoluzione. Questa pretesa culturale dà origine a diverse conseguenze, a facoltà di determinazione delle culture, dei diritti, delle libertà, dell'emancipazione, ai mandati per il controllo sociale, per l'autonomia, per preservare domini di potere.

All'interno del paradigma razionalistico, direbbe Schön (1983), anche le prassi e gli interventi si presentano determinanti a priori, organizzati a preservare l'ipotesi di partenza, con una possibilità alta di generalizzazione di pratiche, di azioni. Modelli e pratiche risultano conformi a standard di probità coerenti con le referenze culturali e organizzative. L'organizzazione di dispositivi standard, all'interno del paradigma della razionalità, risponde a metodologie funzionali al dominio di sfondo, e dunque, a una definizione di interculturalità integrabile al sistema secondo le logiche della razionalità determinante. I professionisti della razionalità pretendono di contribuire al benessere sociale, antepoendo l'organizzazione e l'istituzione al soggetto, e dunque predisponendo programmi, azioni, tempi, spazi, metodologie, valutazione e *audit* rispetto agli standard pre-stabiliti...

Parole chiave e professionalizzazione sono i paradigmi vincenti del modello *di fronte*. In genere i programmi e le organizzazioni razionali e funzionali non partono dalle persone, dai soggetti e dai loro problemi, ma dalle parole e dall'expertise

professionale. A partire dai termini di straniero, di etnia, di diversità, di differenzialismo, di etnocentrismo, di relativismo, alle parole seguono azioni istituzionali, sociali, scolastiche, di extrascuola, di sostegno linguistico, di apprendimento scolastico, di inserimento in classe, di ludicità della diversità, di incontri interetnici. Programmi tempi e spazi, decisi dall'istituzione e dal sociale, organizzati, programmati, controllati, valutati dall'istituzione e dal sociale.

Anche se in clima di disponibilità, di accoglienza e di accettazione, il modello di fronte è un processo top down, ed è dunque epistemologicamente di dominio culturalistico. Attraverso tali pratiche e attraverso le tecniche e gli strumenti dell'organizzazione razionale, si orientano gli sfondi epistemici dei soggetti, si fissano le premesse referenziali, gli schemi di significato e le prospettive di senso, ovvero le necessarie abitudini di pensiero, le idee intorno alla natura della relazione con il nuovo mondo in cui viviamo, e intorno al modo in cui viviamo il mondo. In realtà le forme del pensare di chi forma e di chi viene formato, sono largamente inconsapevoli perché razionali e non "riflessive"⁶⁴, orientate alle necessità rappresentate da una lettura razionale e funzionale del contesto interculturale. Il modello razionalistico dello *stare di fronte* avendo la necessità del controllo delle informazioni e delle azioni in vista dei risultati tende all'economia del processo dei suoi agenti riducendo dunque la relazione fra le culture, i soggetti e le situazioni diverse, verso un processo di natura prospettica oggettiva.⁶⁵

La percezione della diversità è marcata sotto il segno del soggetto che vede, che registra una differenza. Vedere, registrare la rappresentazione dell'altro è un processo di oggettivazione dell'altro, questo è stato il valore che ha facilitato i modelli multiculturalistici e assimilatori nei processi inter-culturali della postcolonizzazione.

Per comprendere, conoscere, apprendere, più che la logica razionale o funzionale sottolinea Gargani (1989), è necessario ragionare sulla trasformazione, sulla logica delle forme: una morfo-logica. In questo non si rinuncia alla distinzione, ma si sancisce la parzialità e l'unilateralità del conoscere, nel senso che mentre l'altro è straniero, anche noi lo siamo per gli altri. Scrive ancora Gargani (1989) e gli stessi Bateson e Morin, che la scienza e la conoscenza tendono sempre a superare la comprensione della vita umana, della sua storia e delle sue relazioni. "A causa di approcci empirici e sociologie funzionali, la ragione - dice Gargani - "ha identificato gli strumenti e le procedure intellettuali con il dominio della realtà delle cose, dei comportamenti umani (positivismo, empirismo, funzionalismo, etnografia), perdendo la specificità dei contenuti e anzi riducendo, trasformando i concetti in strutture ontologiche dure e persistenti".

⁶⁴ Nel senso di Mezirow (2004), Bateson, Lakoff (1980).

⁶⁵ La Francia, l'Inghilterra insegnano. L'immigrazione dei popoli usciti dalla guerra o dopo la colonizzazione, necessitava di un grande processo di *integrazione* culturale, un processo di assimilazione alla realtà politico istituzionale e ai dispositivi sociali del paese di accoglienza.

Questa impostazione ha portato ricercatori e scienziati alla ricerca di “un’ontologia dell’osservazione” che li ha cullati nel mito dell’oggettività, rifuggendo da un concetto di “scienza, che in realtà non è altro che un fenomeno antropologico che appartiene alle forme di vita degli uomini nel corso della loro storia e delle vicissitudini della loro complessità” (Gargani, in Bocchi e Ceruti, 2000). Scrivono Ceruti e Bocchi, che la stessa tradizione filosofica del pensiero, separando continuamente il vero dal falso, il certo e il possibile, il principio e il relativo, ha reso computabili le grandi questioni onto-antropologiche, destituentole in gran parte di senso.

Una rottura epistemologica della conoscenza poteva solo avvenire con l’avvento della cibernetica, degli studi neurofisiologici e genetici, della biologia evolutiva, della termodinamica, che hanno riposizionato il processo evolutivo, che si basava sull’evoluzione biologica ambientale o sull’evoluzione culturale, caricata dalle rappresentazioni, verso una nuova concezione dell’evoluzione, come processo mentale stocastico con variabili causali (Bateson 1977). L’evoluzione deve fare i conti con il pensiero e non soltanto con la scienza, visto che è il rapporto al pensiero che attualizza la scienza. Si tratta dunque di cercare il rapporto non più solo con la realtà (oggettivizzazione), ma su come oggi viene letta la realtà, il rapporto con le nozioni che non sono imposte, ma rappresentano vincoli (Ceruti Bocchi). “In quanto vincoli, sono a un tempo limiti del possibile e condizioni di possibilità. Non si impongono dall’esterno a una realtà esistente prima di tutto, ma partecipano alla costruzione di una struttura di integrazione, e partecipano all’occasione di uno spettro di conseguenze intelligibili e nuove” (Prigogine e Stengers 1981).

L’altra concezione, è la *posizione in relazione*. La posizione in relazione è quando l’altro ci parla, parla di noi, e ciò significa entrare in un rapporto di *sussidiarietà circolare*, in cui io e l’altro, gli altri, il contesto, tutti sono autori e attori in situazione interconnessa, tutti sono attori irriducibili, e il pensiero e l’azione, emergono dall’osservare e dall’ascoltare reciproco. Dalla pratica dell’ascolto, dice Nancy (2002), perché nell’ascolto c’è l’intendere, il fare senso, la risonanza.

Nel processo interculturale, *lo stare di fronte* primeggia la struttura visiva, attraverso la forma, il movimento. La manifestazione dell’altro prende colore in quanto diverso, fenomeno, straniero. In questo senso sono le funzioni rappresentazioni che orientano la relazione. Le rappresentazioni sono processi anticipatori direbbe Popper e condizionano il mio sguardo e la mia comprensione, perché ancorate agli schemi precedenti, alla mia struttura profonda e inconsapevole (Polanyi 1979).

L’ascolto invece designa “un’attenzione, una tensione, si ascolta solo se si vuole comprendere o ciò che esce dal silenzio, che fornisce un segnale”, aggiunge Nancy, “un segnale che da luogo a un rinvio, si propaga nella relazione, è già un risuonare, un essere teso verso”---, mentre il visivo sta dalla parte di “una cat-

tura immaginaria” (Lacan) il sonoro, sta nel “rinvio simbolico, nel metessico” nell’ordine della partecipazione (Nancy 2002).

Il processo di ascolto non ammette dunque identità separate, diverse, io-altro, ma identità in relazione ovvero differenze. La caratteristica della diversità esclude la relazione, la differenza l’include, io, l’altro e qualcosa di più. Questo qualcosa di più è la differenza, un’informazione che entra nel circuito relazionale e modifica i significati e i semantemi identitari strutturati. Il processo relazionale non concepisce dunque la percezione delle identità nella loro diversità. “La differenza tra questo e quello, non sta naturalmente in questo, non sta in quello, non sta nello spazio che li separa. Non riesco ad afferrarla”. (Bateson USU, p.429). “La differenza non sia una distinzione dualistica, che postula la reciproca indipendenza tra le due ‘parti’ ogni volta distinte, ma una distinzione connettiva, che postula una ‘parentela’ tra le parti distinte.”

La differenza, ha “la natura della relazione” (cfr. MEN, p. 134). Il ‘noi’ non rimanda mai a una sostanza (la nostra cosiddetta ‘identità culturale’, per esempio), ma a una differenza, e insieme, a una relazione, una relazione per ‘noi’ costitutiva, vitale”. Il loro, al contrario, rappresenta la diversità. Ora la diversità è il processo della razionalità. L’unico modo per entrare in relazione è operare per interagire attraverso differenze.

In sé, il concetto di differenza è portatore di diverse interpretazioni. Dalla derivazione deviata del differenzialismo, rischia di portare con sé la concezione biologica deterministica o culturale, che, secondo E. Balibar, pone un giudizio di valore sulle etnie e sulla superiorità dell’una sull’altra. In questo caso si è dentro a una concezione estrema, proveniente da una mancanza di filosofia del discorso interculturale, un approccio funzionalistico-idealistico che aumenta l’enfasi sulle differenziazioni per mancanza di una teorizzazione e di una prassi pertinente sull’uguaglianza delle diversità. Il differenzialismo diventa così la funzione ideologica limite della diversità.

Altro caso è la concezione fenomenologica della differenza. Al di là dell’angolatura ontologica data da Heidegger, il concetto è caratterizzato dal senso dell’apertura non semplicemente come atto intenzionale, ma come condizione biologica dell’individuo aperto e libero nella dimensione della temporalità, in grado di avere un rapporto libero con il mondo.

Il concetto di differenza diventa dunque il processo della possibilità della conoscenza, un processo che connette tutte le realtà viventi, le cui differenziazioni stanno nelle relazioni organizzative con i contesti. Il riferimento ai *tipi logici* di Russell, da senso alle forme di relazione contestuali e transcontestuali, dove il mantenimento è dato dalla pertinenza e il cambiamento è dato dalla differenza. Il riconoscimento delle identità viene dato dalle loro relazioni e non dalla cosa in sé. Il modello della relazione è anche al di là della comunicazione, perché esiste una relazione non comunicativa, che è una forma di esclusione ma che comunque si manifesta come relazione. Passaggi – domanda implicita esplicita – comu-

nicazione = ascolto + dialogo / metalogo... assimilazione-mixer-produzione, storia di vita del presente interculturale. Per usare un'altra metafora, il modello culturale della razionalità e del funzionalismo è costituito come una piramide, il modello relazionale è costituito come il tempio greco, valgono cioè le colonne che con-tengono il tempio, vale ciò che collega le diverse colonne al tempio. Il vero punto di riferimento, sia appunto questa gestione corale delle diverse colonne/culture più che una congiunzione in senso piramidale delle navate/culture.

La gestione corale non è un processo strutturale ma organizzativo (Maturana e Varela 1987). Il processo organizzativo richiede la partecipazione dei suoi componenti in vista di un'unità, ed è l'organizzazione del sistema a definirne l'identità, le proprietà e il contesto entro il quale va considerata l'unitarietà, mentre la struttura non è altro che un'unità particolare nella realizzazione della sua organizzazione.

Non si tratta dunque di domini dell'una o dell'altra struttura/cultura, ma un pensiero organizzativo che dà forma unitaria alla relazione che connette le diverse culture. L'intercultura non è solo un processo innato o semplicemente un co-strutto, in quanto storia, è un *processo di connessione continua fra strutture*, è il processo organizzativo delle varie *specie culturali*, anche se storicamente l'una preme sull'altra a partire da domini o contesti di potere.

Il processo interculturale in questo senso può essere rappresentativo di un incontro, in cui ambedue si riconoscono in relazione non semplicemente funzionale o umanitaria, ma in senso filosofico, scientifico e formativo. In questo senso vi è una corresponsabilità dell'interdipendenza e dell'interrelazione nel dare forma al processo. Il dare forma non è un'azione strumentale, ma una riflessione sulle idee e sulle pratiche che si incontrano nel dare forma. Aristotele considerava il dare forma come un'emanazione della relazione, in un processo di intenzionalità verso il cambiamento, un processo intellegibile che assume il rischio del cambiamento, della mescolanza, della fratellanza.

Connettere significa allora che il circuito virtuoso di questo processo non sta nel pensabile⁶⁶ e meno che meno nel pensabile giusto, il valore di questo processo sta nel non pensabile, dove "non pensabile" non significa affatto caotico, arbitrario, "irrazionale", ma regolato da forme inconsapevoli della percezione, del giudizio, dell'attribuzione di senso.

La natura interattiva della relazione si deve confrontare con la condizione trans-individuale; nella relazione interculturale la logica non è razionale ma estetica (storico-culturale) ed etica, nel senso che, in relazione, non sono le rappresentazioni che guidano, ma le percezioni. Gli esseri umani, dicono Maturana e Varela, sono caratterizzati da una struttura *autopoietica*, sono creativi, unici, perché si producono da sé all'interno di una rete continua di relazioni.

⁶⁶ "pensabile" significa: riconducibile alla trasparente possibilità di progettare e controllare obiettivi, strumenti e conseguenze del *fare*.

Questa loro autonomia ha la capacità di produrre le proprie leggi, i propri punti di vista, le proprie rappresentazioni. Qualsiasi cambiamento viene determinato dalla loro struttura stessa in relazione, dall'accoppiamento strutturale delle loro simmetrie interne ed esterne. La conoscenza non è altro che l'effettivo agire dell'organismo nell'ambiente.

Sono le azioni comunicative nell'ambiente che sviluppano il movimento della conoscenza. Solo quando l'azione si presenta come comunica-azione, si avvera il processo interculturale. La comunicazione nell'azione è percepibile a livello empatico. Il sistema empatico funziona per differenza non per diversità. Nella diversità non c'è comunicazione, ma riconoscimento storico delle strutture.

«*On communique pour informer, s'informer, connaître, se connaître éventuellement, expliquer, s'expliquer, comprendre, se comprendre.*» E. Morin (2008)

Conoscere e spiegare l'interculturale, non sono quindi processi analitici, il comprendere richiede una *mente* capace di connettere le diverse forme del conoscere e dei contesti del conoscere.

La cultura occidentale ci ha abituato a ragionare deduttivamente, ad anteporre sempre l'analisi davanti alla sintesi. In realtà i processi interculturali, sono processi situati, relazionali, comprensivi, ed è dunque a partire dalle situazioni, dai contesti e dalla sintesi che il processo della conoscenza interculturale si attiva. La strategia analitica, la spiegazione, conduce spesso a una dispersione dei concetti, a uno spezzettamento del sistema, della conoscenza, di qui la necessità di ricostruirlo o di *tenerlo insieme* per poterlo comprendere.

Una lettura di sistema permette di comprendere la complessità e di agire meglio *in* essa. Metaforicamente si tratta di passare “dal telescopio, dal microscopio al macroscopio” (Morin 1998). La sintesi dà miglior conto delle dinamiche, dell'evoluzione del sistema. Comprensione sistemica e strategia analitica si complementano se si è capaci di connettere gli elementi con le interazioni. Se si vuole comprendere il processo è necessario connettere la natura delle interazioni con i loro effetti; esprimere “la struttura che connette” dice Bateson (1980), far interagire malgrado la differenza logica, l'ontologia con l'antropologia, la funzione con l'introspezione.

Questo significa dare parità di valore, cultura e di scienza, alla diversità delle discipline e dei contesti⁶⁷, la questione sta nel renderli comunicativi, rigenerando situazioni relazionali tra cultura umanistica, scientifica e dinamiche esistenziali. Si intende che senza *situarsi* in un processo interculturale è difficile comprendere l'intercultura.

⁶⁷ Tylor, nel 1871, diceva nella sua analisi sulla cultura che lo studio dei popoli non civilizzati ci permette di scoprire come ci sia poca differenza tra un contadino europeo(inglese) e un negro dell'Africa centrale. Cfr. (1985)

3. CONCLUSIONI: COME ABITARE IL MONDO INTERCULTURALE (EDUCATIVAMENTE)

Riportiamo alcuni frammenti di un dialogo fra Rogers e Bateson, autori ambedue situati sulla relazione ma diversamente uguali.⁶⁸

Il dialogo non fu dei più facili...per cui ricordarlo sembra una testimonianza della difficoltà concettuale, linguistica, esperienziale, ma consente, proprio per la sua problematicità, di evidenziare cosa possa intendersi per dialogo fra formae mentis (epistemologie e comportamenti) differenti.

“Bateson e Rogers non amavano le forme educative convenzionali. Ma i sentieri che li portavano a incontrarsi in quel *crocevia*...avevano origini alquanto diverse. Fu subito chiaro, del resto. Rogers aveva appena terminato di esporre brevemente la propria visione del problema, e già Bateson puntualizzava, prendendo la parola: *Ho l'impressione che fra Carl e me ci sia una certa qual differenza [a biggish difference] in fatto —così la chiamerei— di storia naturale..... Quale delle due sia meglio, questa è un'altra questione e non mi interessa per davvero. Io sono interessato alla differenza.*

In che consisteva la *biggish difference*? Vediamo. Rogers aveva perorato la causa di un *apprendimento significativo* (*significant learning*), cioè di un apprendimento *person-centered*, capace di parlare insieme al cuore e all'intelletto, e di capovolgere i termini del tradizionale controllo autoritario dall'alto, controllo basato su un'immagine passiva dell'allievo, costretto a interiorizzare un sapere non-significativo-per-sé. E aveva poi indicato le condizioni pratiche per garantire un apprendimento significativo: presenza di un educatore-facilitatore, sicuro di sé e fiducioso nelle altrui capacità di pensare e apprendere; condivisione delle responsabilità decisionali; reperimento delle risorse da parte di tutte le persone coinvolte, secondo le diverse esperienze; iniziativa da parte dell'allievo nell'organizzazione del proprio apprendimento; cura di un “clima” facilitante, come prioritaria rispetto alla cura dei “contenuti”.

Come si faceva, a metà degli “antiautoritari” anni Settanta, a tracciare una *biggish difference* rispetto a idee come queste? Un modo sarebbe stato quello di introdurre nel discorso le problematiche della selezione classista, della divisione tra lavoro manuale e intellettuale, oppure quelle dell'egemonia culturale, o ancora della “descolarizzazione” alla Illich.

Bateson traccia un'altra differenza⁶⁹. In questione non è tanto una *diversa risposta* alla domanda “come educare”, ma una *diversa domanda*. Un diverso modo di interrogarsi sulle pratiche d'insegnamento e sui contesti di apprendimento. La

⁶⁸ S. Manghi, *Il bello dell'insegnare. Modi ecologici di pensare l'apprendimento*, riporta il testo registrato di un incontro svoltosi il 28.5.1975, presso il College of Marin, California, ed. Kirschenbaum, Henderson (1989) Corsivi della sottoscritta.

⁶⁹ Che poi differenza, per Bateson, non voglia dire *ipso facto* opposizione dualistica, va da sé, secondo Iacono 1994.

differenza per la quale Bateson vede in Rogers, ad esempio, “un altro tipo di...” non concerne infatti l’idea di educazione, quale giusta e quale sbagliata.

Essa concerne piuttosto *il modo di porsi in relazione al contesto di apprendimento (educazione)*, giusto o sbagliato (*facilitante o autoritario*) appaia esso agli occhi dell’osservatore. “Rogers fa parte della gente d’azione (*action people*), dirà, io (Bateson), sono un uomo di pensiero (*I am a theorist*). E ancora: Rogers sa cosa è bene e cosa è male, io no. Egli comincia, vedete, nei primi due minuti, con il dire che nel mondo c’è del bene e del male, e che sa distinguere fra l’uno e l’altro, e cinque anni dopo produrrà dati per dimostrare che aveva ragione. Io non sono così sicuro sul bene e sul male. Credo che nel mondo ci sia il bene e il male. Ma quanto a dire come siano, questo è difficile.”

Mentre Rogers si preoccupa di come fare un contesto di apprendimento significativo, Bateson si limita a interrogarsi su come riflettere intorno al farsi dei contesti di apprendimento: *quali che essi siano*, possiamo aggiungere: poiché non è in nostro potere, facilitante o autoritario che sia il nostro fare, determinare il carattere significativo o meno degli apprendimenti. Non perché i processi di apprendimento siano del tutto capricciosi. Ma perché *ogni contesto di apprendimento* è matrice di significati, e cioè *significativo*, per ciascuna delle parti in interazione. Ci piaccia o no. Ci piacciono o no gli specifici significati che via via vanno emergendo. Poiché, argomenta Bateson: ... *sempre, inevitabilmente, c’è un apprendimento significativo che va oltre qualsiasi cosa venga pensata; che non è una semplice funzione di ciò che viene pensato. E cioè, io posso insegnare l’anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi dei piccoli Hitler, oppure posso insegnare l’anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi, che posso dire, dei danzatori o degli artisti... persino, chissà, dei cittadini democratici. C’è dunque [...] un intero ordine di apprendimenti, alquanto diversi dai temi pensati, che sono sempre, inevitabilmente, carichi di implicazioni per il carattere: apprendimenti intorno a quale tipo di mondo si pensa di abitare, a proposito di quale sia il tipo di mondo dal quale si pensa scaturire la relazione con l’intercultura — e queste cose andranno poste in connessione, ovviamente.*”

Se educazione, apprendimento, conoscenza *formano* all’interculturale, che cosa autorizza oggi un pensiero interculturale? Bene le *buone* teorie/prassi, bene le indicazioni e le norme europee, bene le figure di supporto, ma oggi il processo globale ci dice che l’educazione interculturale non è una semplice funzione orientata, ma portatrice di significati di fondamento dell’ordine della conoscenza, dell’apprendimento e dell’educabilità; che il problema fondamentale sta attorno alle *idee di quale tipo di mondo si pensa di vivere, di co-abitare di co-esistere, quale sia il mondo nel quale abita la relazione con il diverso*. E ancora, è possibile parlare di diverso in un mondo di co-abitazione? Se la [*biggish difference*] non è l’apprendimento della diversità, quali ordini di apprendimento implica per il soggetto, per le comunità, per le istituzioni?

Il modello interculturale ci propone un confronto costante e continuo con i temi dell’identità/appartenenza e *dell’opera di sé* (Honoré 1990), intesa come processo, come progetto identitario esistenziale, come contrario della semplice assi-

milazione. La dinamica dell'intercultura disegna un diverso scenario spazio-temporale, poiché si basa sull'idea che la cultura di un luogo, di un paese, di una comunità, sia il risultato di un processo dinamico, multiforme, a responsabilità individuale e collettiva di lunga durata. Naturalmente, sono possibili distorsioni e mistificazioni, come ci ricorda Kalpana Das, direttrice generale dell'Istituto Interculturale di Montréal:⁷⁰ “*Mentre il Canada ha adottato il multiculturalismo come modello di riferimento, il Québec ha scelto invece la via dell'interculturalismo a livello politico. Ciò detto, se guardiamo con attenzione ai programmi e a quello che è stato fatto, le differenze non sono poi molte, visto che entrambi fanno leva sull'educazione alla cittadinanza affinché la popolazione non sia segregata ed entri a far parte della cultura dominante, e qui si apre un'ulteriore confusione su quale sia questa cultura di riferimento: la cultura popolare del Québec o la cultura popolare così come definita dalle istituzioni Canadesi?*” E perché non cominciare a parlare di una nuova cultura in costruzione, una cultura capace di integrare senza assimilare le diversità e le differenze? In questo senso il problema interculturale non è più solo orientato sulle emergenze, ma concerne il nostro modo di pensare, come noi pensiamo la nostra e altrui esistenza in un mondo co-abitato da differenze.

Da questo punto di vista l'Italia e la sua storia, per quanto paradossale sembri a molti, rappresenta un contesto interculturale(critico). Non solo è erede da sempre di convivenze di regioni, di minoranze linguistiche e culturali, etniche e religiose, ma è ora luogo di emergenza di una nuova cultura che richiede scambio e incontro tra culture diverse, tra cambiamenti e differenze in movimento.

Tutto ciò si può sedimentare nella lingua, nell'arte, nella cucina, nei volti e nell'aspetto stesso delle popolazioni...ma soprattutto deve collocarsi nella mente, nel pensiero impensabile, vero luogo connettivo dell'*esistenza*. Per tutte queste caratteristiche e per altre a venire, il modello italiano potrebbe diventare un *laboratorio per una nuova formazione culturale* per la costruzione di una *promessa* di futura cultura interculturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AAVV, *Enjeux inter culturel des médias*, Presse U. Otranto 2011.
 AAVV., *L'interculturalisation des savoirs, entre pratique et théorie*, L'Harmattan, Paris 2008.
 AAVV., *The Carl Rogers Reader*, Edit., Kirschenbaum H., Henderson V., Houghton Mifflin, Boston 1989.
 ABDALLAH PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 2004.
 ABDALLAH PRETCEILLE M.A., *L'éducation interculturelle*, Puf, Paris 1999.
 AGAMBEN G., *Che cos'è il contemporaneo?* Nottetempo, Roma 2008.
 APPADURAI A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001.

⁷⁰ <http://www.interculture-italia.it>

- AUGE M., *Non –lieu*, Seuil, Paris 1991.
- BALDI F., *Dinamiche transculturali e soggettività di confine nei luoghi della cura*, Cantagalli, Siena 2011.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- BATESON G., *Mente e natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.
- BECK U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
- BOAS F., *L'organizzazione sociale e le società segrete degli indiani Kwakiutl*, Cisu, Roma 2001.
- BOCCHI G., CERUTI M., *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 2000.
- BORRELLI M., FORNET-BETANCOURT R., *L'intercultura: filosofia e pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2011.
- BUTLER E., *Critica della violenza etica*, Feltrinelli, Milano 2006.
- CAMPANELLI V., *Bauman, Giddens, Maffesoli, Tra moderno e postmoderno*, Lupetti, Milano 2011.
- CAPUTO F., *Scienza pedagogica comunicativa: Habermas* Pellegrini, Cosenza 2003.
- DEGLI ESPOSTI A., *Le culture diverse*, Loescher, Torino 1996.
- DEMORGON J., *L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information monde*, Anthropos, Paris 2002.
- FIORUCCI M., *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.
- FOUCAULT M., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977.
- GENOVESE A. (a cura di), *Intercultura e nonviolenza. Possibili strade di pace*, Clueb, Bologna 2008.
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità*, Mulino, Bologna 2004.
- HABERMAS J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Einaudi, Torino 1981.
- HONORE B., *Sens de la formation, sens de l'être*, L'Harmattant, Paris 1990.
- IACONO, M. A., "Gregory Bateson: aspetti epistemologici della critica al dualismo", in MANGHI S., a cura di, *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano 1994.
- LAKOFF G., JOHNSON M., *Metafora e vita quotidiana*. Bompiani, Milano 1998.
- MAUSS M., *Saggio sul dono*, Einaudi, Torino 2002.
- MERLEAU-PONTY M., *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965.
- MORIN E. *Relier les connaissances. Le défi du xx siècle*, Seuil Paris 1999.
- MORIN E., *L'enjeu humain de la communication* in CABIN P., DORTIER J.F., *La communication. Etat des savoirs*, Sciences Humaines, Paris 2008.
- MUTABAZI, E., PIERRE P., *Pour un management interculturel. De la diversité à la reconnaissance en entreprise*, L'Harmattan, Paris 2008.
- NANCY J.L., *All'Ascolto*, Cortina, Milano 2002.
- PANIKKAR R., *L'incontro indispensabile. Il dialogo delle religioni*, Jaca Book, Milano 2001.
- PANIKKAR R., *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaca Book, Milano 2002.
- PHILIPPE P., MUTABAZI E., *Les discriminations*, Le Cavalier Bleu, Paris 2010.

- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza 2002.
- PORTERA A., *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- ROVATTI P.A., *Abitare la distanza*, Feltrinelli, Milano 1994.
- RUSSELL B., WHITEHEAD A. N., *Principia mathematica*, 3 voll., Cambridge Univ. Press, Cambridge 1910.
- SANTERINI M. REGGIO P., *Formazione interculturale teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007.
- SEMPRINI A., *La società di flusso*, Angeli, Torino 2003.
- SEMPRINI A., *Le multiculturalisme*, PUF, Paris 1997.
- SEN A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari 2003.
- TAYLOR C., *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993.
- TODOROV T., *Le croisement des cultures. Communications* Seuil, Paris, 1986. N°43
- TYLOR E. B., (1871) *Alle origini della cultura*, in Bronzini G.B. Edizioni dell'Ateneo Roma, 1985.

Questioni di donne. Eterogeneità e complessità migratoria

Rossella Persi

Nella società multiculturale un ruolo primario è svolto dalla donna migrante che riassume nella propria persona ruoli e mansioni molteplici e differenziati, ad ogni donna corrisponde una storia complessa e un inedito progetto di vita. Conflittualità, marginalità, difficoltà relazionali e lavorative, crisi di identità e ibridazioni sono alcuni nodi problematici tra tradizione e presente. Alcune riflessioni finali riguardano il caso della comunità rwandese a Roma, che aiuta le connazionali a superare il PTSD, formandole quali operatrici sociali impegnate ad evitare il ripetersi degli orrori del passato e i traumi dell'emigrazione.

In any multicultural society a central role is played by migrant women. The figure of the female emigrant represents a multiplicity of roles and tasks. Behind each woman there lies a complex and untold story. Conflict, marginalisation, relational and work difficulties, identity crises and hybridisation are just some of the key problem areas which arise when tradition and contemporary reality meet. Some final reflections focus on the case of the Rwandan community in Rome which assists its compatriots in passing the PTSD to become social workers. Once back in their homeland, these women are able to play a key role in avoiding both the repetition of past horrors against women and the trauma of emigration.

Parole chiave: donna, emigrazione, complessità

Key words: woman, emigration, complexity

Articolo ricevuto: 9 gennaio 2012

Versione finale: 23 febbraio 2012

Gli studi di genere hanno acquisito una dimensione sempre più multidisciplinare in quanto non c'è settore del sapere, che da prospettive diverse, non abbia toccato questo ambito di forte pregnanza culturale e sociale, sicché si può ormai individuare una storia di ricerche distinta da corallità di interventi e inarcata su base intergenerazionale.

A fronte del crescente risveglio di questo interesse si possono obiettare forse il carattere prevalentemente teorico degli studi e la mancanza di una visione operativa e pragmatica. Non sempre le problematiche sono state affrontate con proposte di conciliazione tra la tradizione dominante e le legittime attese e aspirazioni femminili. La ricerca pedagogica in questo settore ha fornito diversi contributi per sciogliere i nodi che hanno rallentato il processo di recupero della parità di genere, nel senso non tanto di pari funzioni, ma piuttosto di pari opportunità sociali. Ovviamente ciò non va inteso come una rivendicazione assoluta e tanto meno di parte. Si riconoscono studiosi di altre discipline che ugualmente hanno fornito contributi di pregio, ma il pedagogista, lavorando nell'ambito educativo e quindi dei meccanismi della mente e della comunicazione, sembra esser particolarmente dotato di strumenti e di compiti che non possono esaurirsi in una visione esterna e di ricerca teorica, se pur di alto profilo. Egli avverte l'esigenza etica di trasferire negli interlocutori, bambini e adulti, visioni e istanze che rendano la sua opera decisamente incisiva nel sociale, coniugando sempre più teoria e

prassi, per tornare nuovamente alla teoria in un processo cognitivo teso a un progressivo affinamento, dotato di profonde implicazioni pratiche nella società contemporanea. In realtà il laborioso cammino delle donne, emerso come un problema scottante e universalmente diffuso, ha acquisito una spiccata visibilità sul piano italiano nella seconda metà nel Novecento (neofemminismo). Ma ha un'origine ben più remota che si può far iniziare da Olympe de Gouges che fa seguire alla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino della Rivoluzione francese (1789), la *Déclaration des droits de la femme et du citoyen* (Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina, 1791), considerata primo avvio di una rivendicazione di una cittadinanza al femminile.

Parlando a nome di madri, figlie, sorelle, ella espone “in una solenne dichiarazione i diritti naturali, inalienabili e sacri della donna [...] affinché gli atti del potere delle donne e quelli del potere degli uomini possano in ogni momento venire confrontati alle finalità di ogni istituzione pubblica [...] affinché i reclami delle cittadine [...] siano sempre volti al mantenimento della Costituzione dei buoni costumi e della felicità di tutti. [...] La donna nasce libera e resta uguale agli uomini per diritti [art.1]. Il principio di ogni sovranità risiede essenzialmente nella Nazione costituita dalla riunione della donna e dell'uomo [art. 3]. La libera comunicazione dei pensieri e delle opinioni è uno dei diritti più preziosi della donna (art. 11)”⁷¹

Che il problema fosse scottante e non circoscritto all'area francese, ma di evidenza europea lo conferma Mary Wollstonecraft⁷² che, un anno dopo, in aperta e coraggiosa polemica con Rousseau, pubblica *The Vindication of the Rights of Woman* (1792), testimonianza di una presa di coscienza critica della condizione femminile per la quale chiede un maggior impegno sul piano intellettuale con particolare riguardo all'istruzione, da cui per lo più la donna era esclusa, e all'educazione. Dopo questi primi e sporadici casi, l'Ottocento e ancor più il Novecento conoscono esponenti via via più numerosi, anche da parte maschile, che rifiutano la subalternità della donna per questioni ‘naturali’, sostenendo che questa condizione è il risultato di un processo storico, dove l'educazione e la cultura hanno prodotto una rigida codificazione dei ruoli, riservando alla donna lo spazio domestico e la cura della famiglia, all'uomo i diritti dell'azione; alla prima la tranquillità domestica, e all'altro la partecipazione politica, assegnando ruoli e spazi diversi, precludendo al mondo femminile una presenza attiva e pubblica.⁷³

Così “il ‘sapere al femminile’ a lungo ignorato dal sapere-potere maschile [...] diviene oggetto di ricerca e di studio da parte delle donne stesse”⁷⁴ e in questa

⁷¹ de Gouges O., *La musa barbara. Scritti politici (1778-1793)* a cura di F. Zanelli Quarantini, Medusa, Milano 2009, pp.71-75.

⁷² Wallstonecraft M., *I diritti delle donne*, a cura di F. Ruggieri, edizioni Q., Roma 2008

⁷³ Sapegno M.S. (a cura di) *Identità e differenze. Introduzione agli studi delle donne e di genere*, Mondadori Educations, Milano 2011.

⁷⁴ Ulivieri S., *Donne autocoscienza e scrittura di sé*, in Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazioni identitarie*, Guerini scientifica, Milano 2011, p. 22.

esclusione dal pubblico e discriminazione dai centri di potere, alle donne via via si affiancano altri gruppi sociali ed etnici 'diversi' per posizioni ideologica, di classe, di cultura, di identità, ecc.

In un ambito così diversificato e problematico, l'attuale società multiculturale aggiunge nuove criticità, rappresentate dall'eterogeneità e dalla complessità, categorie che sembrano riguardare in forma privilegiata l'immigrazione femminile.

L'eterogeneità rappresenta la singolarità della persona, la sua unicità, diversità e irripetibilità, aspetti determinati da una molteplicità di fattori che, benché accomunino al gruppo per alcune similarità, rendono il soggetto unico all'interno del gruppo stesso. Plurime sono le differenze che caratterizzano i singoli, soprattutto nella società attuale.

Ogni realtà, infatti, è di per sé ricca di differenze: di genere (uomo-donna, come già osservato), di generazione (adulti-adolescenti-bambini); di appartenenze ideologiche e di movimenti: giovanili (rifiuto di modelli di vita e di valori dei genitori), studenteschi (accusa di esclusione delle classi subordinate), omosessuali (difesa della differenza), ecologista (critica alla scienza, tecnologia e ad una certa idea di progresso), femministi (denuncia della mancata parità con l'altro sesso), per citarne alcuni. Quando le persone appartenenti a più culture convivono insieme, le diversità si incontrano e si scontrano in reti di complessità che a loro volta si intrecciano e si sovrappongono a formare contesti di crescente complessificazione. La donna in quest'insieme di sovrapposizioni differenti è contemporaneamente figlia, madre, nonna, moglie, lavoratrice, ecc., ruoli molteplici a cui deve aggiungere il grosso problema identitario di donna che, con una sua cultura, vive in un contesto sociale nuovo dove perennemente è coinvolta in un'opera laboriosa e faticosa di decostruzione e ricostruzione della propria identità. Il tema della donna immigrata è, dunque, piuttosto complesso.

Tale complessità emerge con forza da tutte le ricerche dove si dimostra una composita problematicità costituita sostanzialmente dalla somma di diverse condizioni e in particolare da quella di donna e di immigrata su cui si embricano categorie plurime, da quelle sociologiche a quelle psicologiche.

Di qui l'estrema complessità della situazione di immigrata, quale risultato di una serie di condizioni sovrapposte, frutto anche dell'incontro di diversi elementi, che determinano tanto il processo quanto la permanenza nel luogo dell'immigrazione.

La complessità si connota di tutti quegli aspetti che riguardano la persona nel suo vivere e nel suo vissuto, sia in termini sociali che psicologici.

Tra gli elementi di complessità con cui la donna straniera, ma non solo, si trova a doversi confrontare c'è la necessità di acquisire consapevolezza del concetto di emancipazione, a volte frainteso⁷⁵ perché non coincidente con i canoni

⁷⁵ Il punto di vista diverso del concetto di emancipazione si ritrova nelle testimonianze di donne mussulmane per le quali le conquiste dei diritti del mondo occidentale lungi dal diventare un

della cultura di provenienza, che invece vuole acquisire un senso universale come “eguaglianza dei sessi e del diritto di accedere in misura crescente alle risorse della cittadinanza sociale”, ma anche come “valorizzazione della differenza e della specificità femminile nella sua dimensione biologica, esperienziale e progettuale nei vari contesti (famiglia, cultura, politica) attraverso la messa a fuoco del privato e della sessualità”⁷⁶

1. LA DONNA NEL TURBINE MIGRATORIO

Come è noto gli anni Novanta, preceduti dalla caduta del muro di Berlino (1989) e la fine del sistema sovietico e balcanico hanno prodotto trasformazioni praticamente irreversibili nell'Europa con un'accelerazione dell'emigrazione internazionale e in particolare femminile, proprio per il contributo delle donne dei paesi dell'est, che hanno determinato in ambito europeo una disponibilità di manodopera a buon mercato. Il processo si è ulteriormente ampliato con l'allargamento dell'Unione a 27 membri nel 2007 e, già prima, come conseguenza dell'integrazione favorita dalla creazione della zona euro (2002). La caduta dei confini interni all'Unione ha sollecitato il rimescolamento delle componenti etniche, con crescente apporto da parte del mondo femminile anche da aree tradizionalmente sedentarie, rese instabili dai nuovi scenari politici ed economici.

Da ciò deriva una femminilizzazione via via maggiore dei flussi migratori in termini di numeri e di specificità dei ruoli giocati. A questa prima constatazione si aggiunge una crescente diversità di figure femminili migranti che, quantunque studiate e organizzate sulla base di comuni motivazioni, progetti e attese, in realtà si sfilacciano in rivoli molteplici e talora sfuggenti, che solo a prezzo di evidenti difficoltà e forzate schematizzazioni, possono essere raggruppate secondo filoni di ricerca, come quello delle badanti, delle donne sfruttate nel lavoro o nel corpo, dei ricongiungimenti familiari, delle donne in fuga da calamità ambientali, conflitti etnici, rivoluzioni e violazioni dei diritti umani. Si è così in presenza di una molteplicità di esperienze, di percorsi di vita, di stati di diritto, di identità perdute o rivendicate e questo nonostante denominatori comuni, quali: lo spaesamento, che non è semplice cambiamento di paese o di spostamento da un territorio all'altro, ma incontro/scontro di culture e di visioni del mondo da cui discendono il senso di sradicamento e di alienazione, il disagio per non riuscire a com-

patrimonio di chi proviene da altre culture, nell'immediato vengono rifiutate. Infatti tali traguardi risultano dirompenti e talora scandalosi dal punto di vista della società di provenienza. Così si esprimono diverse donne che vedono nelle libertà e nelle rivendicazioni femministe europee un motivo di pericolo per i costumi tradizionali. D'Ignazi P., Persi R., *Migrazione femminile*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁷⁶ Ulivieri S., *Donne autocoscienza e scrittura di sé*, in Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazioni identitarie*, Guerini scientifica, Milano 2011, p. 22.

prendere altri modelli e a chiamare le cose con una lingua diversa di cui sfuggono termini, sfumature lessicali e strutture linguistiche.

Un'ulteriore difficoltà, quindi, risiede nello sforzo di capire i linguaggi, i valori e i simboli del paese accogliente, senza rinunciare, anzi cercando difese, al patrimonio culturale di cui ci si ritiene depositari.

E questo, per altro, senza passare in secondo piano l'impatto con le nuove condizioni paesaggistico-ambientali spesso molto diverse dai contesti di provenienza e quindi avulsi dai propri immaginari. Condizioni fisiche: come una diversa stagionalità termo-pluviometrica o un diverso habitat morfologico: di pianura, di vallata, di montagna o di mare. A queste si sommano quelle socio-produttive (aree agricole altamente tecnologiche, aree urbane affollate, zone industriali inquinate, regioni turistiche dominate dall'industria del tempo libero...).

La donna considerata dalla tradizione dei paesi di provenienza, per lo più, affidataria della cultura d'origine, viene costretta dagli stessi impegni familiari a venire a contatto con i nuovi contesti sociali; vive in questo modo il contrasto tra tradizione e innovazione, tra conservazione e emancipazione, tra un lavoro impegnativo e quello di più facile guadagno, tra i nuovi valori e i falsi ideali offerti del paese ospitante.

Da un lato avverte il bisogno di superare la segregazione e di resistere all'assimilazione, dall'altro, vede nelle prospettive d'integrazione un'insidia o comunque una minaccia per tutto ciò che è il suo bagaglio spirituale e esperienziale che non riesce a tutelare e a conciliare con i nuovi assetti esistenziali.

Al contatto tra due culture è inevitabile inizialmente lo scontro tra valori e disvalori della vecchia impostazione di vita e quelli dei nuovi contesti sociali, tra le esigenze di conservazione e il bisogno di emancipazione, in definitiva tra passato e presente.

Tra i traumi e le contraddizioni che il mondo femminile migrante vive, pertanto, vi sono quelli della auto-segregazione, della resistenza ad ogni forma di ibridazione, cui si oppone l'avvertito bisogno di inclusione e soprattutto di coesistenza, nella consapevolezza che questa sia l'unica strada per avviare una convivenza pacifica e rispettosa, in attesa di scenari di crescita civile dove si assottiglino le differenze ed emergano i valori di un patrimonio comune tipico di una società multiculturale e pluriethnica.

Perché il traguardo sia raggiungibile e quindi per superare le difficoltà iniziali di mentalità, lingua, occupazione, abitazione, accesso alle strutture amministrative e sanitarie, ecc., diventano fondamentali per la donna le reti di sostegno, che sono assai più delle pur preziose catene migratorie conosciute dai nostri connazionali nelle immigrazioni transoceaniche tra Otto-Novecento.

Tali reti rappresentano lo sforzo sociale per venirsi incontro, per ridurre gli effetti traumatici che l'immigrazione inevitabilmente comporta per entrambe le comunità autoctone e alloctone, per porre i presupposti ad un cammino fatto insieme, senza pregiudizi e diffidenze.

La donna emigrata per lo più viene occupata in settori lavorativi che si richiamano ai valori tradizionali del mondo femminile, ma ciò non significa necessariamente una promozione sociale, anzi il suo lavoro è spesso di basso profilo rispetto ai titoli di studio e alle qualificazioni professionali possedute. Nei nuovi contesti sociali è sempre sottoposta alla gerarchia di poteri di genere, classe, etnia, nazionalità, che continuano a influenzare le pratiche e le rappresentazioni sociali dell'immigrata, per lo più occupata in settori marginali o comunque interstiziali o di nicchia. Per altro, con l'emigrazione, alla donna si moltiplicano gli obblighi tipici del mondo femminile aggiungendosi a quelli della riproduzione e delle cure parentali, l'impegno di lavoro fuori casa con inevitabile sovraccarico di fatica e contrazione di tempo disponibile per i propri interessi e per i propri cari.

In questo gioco, di dare (molto) e di avere (poco, almeno nell'immediato), si profilano comunque per lei una graduale crescita di libertà, una maggiore autonomia economica e anche una rivalsa sulla tradizione del paese di provenienza, dove il lavoro extradomestico era considerato per lo più una trasgressione.

Con ciò, tuttavia, non si trasforma il rapporto dissimmetrico e di genere, mantenendosi praticamente intatta l'identità di madre, moglie e figlia, ma si avvia un cammino di progressiva, sia pure lenta, valorizzazione del suo essere donna con diritto di intervento non più limitato al privato, ma sempre più aperto all'ambito extrafamiliare.

In merito, è un fatto più che apprezzabile e significativo che sia proprio la donna quella che maggiormente si oppone all'ipotesi di rientro definitivo nel paese di origine e quella che si integra meglio e intende fermarsi nel nuovo paese in maniera stabile.⁷⁷

Non vengono recise le radici, ma i ritorni in patria divengono eventi occasionali, sia pure occasioni preziose per immergere i propri figli nei contesti delle tradizioni di origine, nel faticoso e un po' disperato tentativo di dotarli di una duplice identità, affiancando alla nuova, che avanza quasi automaticamente, anche quella in cui si sono formati i mondi interiori della famiglia, dei genitori, nonne, zie, ecc.

È un tentativo disperato perché si vorrebbe conservare intatto il patrimonio tradizionale e acquisire il nuovo, ma l'identità che nasce da questo sforzo di conciliazione è diversa, sia da quella originale sia da quella del paese ospitante. Quindi non duplice, frutto di una giustapposizione più o meno rispettosa, ma semplicemente nuova, inedita e per molti versi contraddittoria.

Che la donna si trovi consapevolmente al centro di un turbine lo attesta il modo traumatico con cui affronta l'emergenza migratoria e si trova a vivere situazioni contrastanti e talora paradossali.

⁷⁷ Morokvasic M., *Donne, emigrazione, empowerment*, in Miranda A., Signorelli A. (a cura di) *Pensare e ripensare le migrazioni*, Sellerio editori, Palermo 2011, pp. 197-215.

Di qui ambiguità e ambivalenze del suo animo proteso tra aspirazioni e sensazioni diverse: tra i rimpianti per un mondo lasciato, reso mitico proprio dalla lontananza, e i sensi di colpa per l'abbandono della propria terra con le reti confortanti di affetti e di amicizie; tra la cocente perdita di riferimenti culturali ed emotivi e il timore di non trovarne di alternativi nella scuola e nelle organizzazioni della nuova società. Forte è il disorientamento che ne consegue e lacerante è la dicotomia per sentirsi qui e là e per non essere, di fatto, né qui né là.

Al senso di smarrimento, reale o temuto, delle abitudini, dei riti quotidiani, delle consuetudini affinati attraverso le generazioni antecedenti, si affiancano ora la faticosa accettazione dei nuovi modelli e ancor più la sofferenza nel vederli assunti dai propri figli, nati in Italia o arrivati qui in tenera età, spesso in aperto contrasto con le tradizioni che si vorrebbero inculcare. Quello delle immigrate di seconda generazione, cioè delle figlie di immigrati, costituisce uno dei problemi vissuti in modo maggiormente drammatico dai genitori, come di tanto in tanto evidenziano i fatti di cronaca nera. Queste si trovano ormai in possesso di identità plurime, che vorrebbero coniugare e armonizzare, ma che solo con tempi adeguatamente lunghi possono maturare e serenamente convivere. La difficoltà maggiore però sta nell'accettazione di questa condizione da parte dei genitori che rifiutano l'idea che i figli possano apprezzare e condividere la nuova cultura, soprattutto nei punti in cui questa sembra in palese contrasto con quella di provenienza.

È recente la testimonianza della scrittrice Igiaba Scego⁷⁸ che dichiara di sentirsi "cittadina plurale" e aggiunge "io mi sento romana e anche somala". Da questo incontro nasce una contaminazione e un'ibridazione, conseguenze obbligate anche se con iniziali e comprensibili resistenze.

Alcune donne ne acquisiscono consapevolezza, come Igiaba Scego per esempio, e sono in grado di trarne anche indubbi vantaggi; altre invece non riescono a comprendere che dalla relazione con la società ospitante si è avviato un cambiamento inevitabile e si pongono pertanto, in una condizione di rifiuto, radicandosi su posizioni rigide di appartenenza culturale, controproducenti per la propria serenità e obiettività di valutazioni.

D'altra parte, può accadere che la donna avverta in prima persona la delusione per attese fallite, non solo relative al proprio ruolo, ma anche a quello dei familiari, del partner e dei figli. Spesso il marito, a dispetto di ogni rigorosa tradizione religiosa, si rifugia nell'alcool, talora divenendo anche aggressivo nei confronti dei familiari e, in un momento come il presente di difficoltà occupazionali, può trovarsi senza lavoro.

Tutto ciò per la donna è traumatico, soprattutto se è stata lei che ha spinto alla emigrazione e si oppone ad una prospettiva, più o meno remota, di rientro in patria, vissuta sia come sconfitta agli occhi di quanti non hanno avuto la stessa

⁷⁸ Scego I. *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano 2010; Coppola A., "Cittadina plurale, io mi sento romana e anche somala", 5 Febbraio 2012, in *Corriere della Sera*.

intraprendenza e sono rimasti nel paese d'origine, ma anche come perdita personale di quelle maggiori autonomie acquisite, spesso per necessità, nel nuovo paese.

Tra gli stati d'animo che accomunano le donne immigrate alberga spesso il senso di estraniamento dettato dall'esser guardate talora con discriminazione in rapporto alla visibilità di esser straniere.

O almeno questa è la percezione di molte donne che dichiarano di essere ferite nella propria dignità ogni qual volta si trovano nel bisogno di un lavoro o comunque di un aiuto sul piano personale e familiare. Lo stereotipo della straniera è infatti quello di una donna 'disponibile', soprattutto nel caso di giovani avvenenti, e questo condiziona particolarmente il dialogo e la reciproca fiducia con le persone del posto.

Un settore particolare e purtroppo ampio è quello relativo alle donne in fuga che formano i tre quarti dei rifugiati a livello mondiale. Meriterebbe un'indagine a parte per la problematicità delle situazioni, l'eterogeneità delle storie e il silenzio che spesso avvolge questi tragici eventi di cui soprattutto la donna è vittima. Qui ci si limita a poco più di un cenno, con l'intento di riprendere il tema in altre sedi. D'altra parte in una panoramica sulla donna migrante non può essere sottaciuto uno degli aspetti più tragici cui è sottoposta e con risvolti così profondi sul piano psichico da condizionare il resto dell'esistenza.

In alcune zone della Terra, le donne, rappresentano un gruppo sociale particolarmente vulnerabile, per aver assistito all'uccisione dei propri familiari, per esser rimaste prive di qualsiasi rete sociale e di sostegno economico, e per essere state sottoposte a indicibili violenze.

La maggior parte denuncia i sintomi della cosiddetta Sindrome Post-traumatica da Stress (PTSD), che determina comportamenti ossessivi, i quali inducono gli individui a rivivere continuamente e ripetutamente il trauma del genocidio e delle violenze, in una forma incontrollabile di astrazione dalla realtà. Quando esse emigrano, questa condizione, 'emigra' con loro e si ripercuote nella vita quotidiana creando ulteriori difficoltà d'integrazione, con insuperabili problemi socio-lavorativi e soprattutto relazionali.

Può risultare significativo, a tal proposito, ricordare l'iniziativa di associazioni come Umubyeyi Mwiza⁷⁹ (Mamma Buona) fondata a Roma da una rwandese, insieme alla scrivente, per aiutare le donne colpite da PTSD. Tra le finalità prioritarie, infatti, ci si propone la formazione di formatrici col proposito finale di risparmiare alle donne del paese di origine i traumi e i drammi dell'immigrazione. Allo scopo vengono utilizzati i rientri, sempre temporanei ma talora anche lunghi, da parte di donne rwandesi immigrate in Italia.

L'associazione presa in esame opera su due fronti, quello nazionale (italiano) e quello africano (Rwanda-Burundi), educando e formando, nel primo, formato-

⁷⁹ <http://www.umonlus.org/>

ri-donne che sulla base dei propri vissuti e delle conquiste realizzate su se stesse, riescono in modo più incisivo ed efficace a lavorare sulle comunità femminili del loro paese, al fine di creare condizioni materiali e immateriali per evitare l'emigrazione. Infatti questa, lungi dal risolvere i traumi personali, aggiunge nuove criticità proprie e di gruppo, di cui già le donne portano profonde cicatrici.

Di qui l'intento di formare educatrici in grado di 'curare' in Italia queste donne e, in seconda battuta, in patria nel quadro di un progetto di recupero sociale e di promozione economica. Attraverso questi interventi le donne coinvolte, vittime del PTSD, possono recuperare fiducia in se stesse e nel futuro, emanciparsi dal punto di vista economico e superare in parte la propria condizione di vulnerabilità ed esclusione, iniziando parallelamente dei percorsi individuali di etno-psicoterapia mirati all'elaborazione del lutto e della violenza.

Questa iniziativa progettuale è di particolare importanza sia perché nasce dalla consapevolezza di una donna migrante, sia perché nelle stesse condizioni si trovano donne, anche di altri paesi, che fuggono dalla guerra e dalle stragi. Riflettere su questo aspetto può esserci di aiuto per formulare progetti di accoglienza con la coscienza delle conseguenze psicologiche e delle ferite profonde con le quali esse arrivano e con cui devono convivere e confrontarsi.

2. CONCLUSIONI

In un momento di criticità sociali ed economiche come il presente la problematica della migrazione femminile e il tema interculturale, a dispetto di ogni più evidente attualità, rischiano di passare in sordina. La particolare condizione della donna in questo contesto risulta emblematica proprio per la sovrapposizione di culture che su di essa si incontrano, e tali da renderla strumento irrinunciabile per costruire un futuro insieme, senza accesi contrasti e senza rotture di crescita civile e umana.

Ma a prezzo di personali sacrifici e sovraccarichi di fatiche fisiche e morali da parte di donne che spesso hanno scommesso per prime sull'emigrazione, quale mutamento di prospettive economiche e di emancipazione, individuale e per i figli.

In ogni indagine volta a comprendere i meccanismi segreti del mondo femminile alla prova dell'emigrazione, di fondamentale utilità e implicito arricchimento sono le testimonianze e i dialoghi con le parti interessate, da cui emerge la grande eterogeneità di storie e progetti di vita, ma anche punti comuni lungo il difficile cammino dell'integrazione e della realizzazione di una società multiculturale.⁸⁰

Sebbene dalle narrazioni affiorino spesso voci di donne che denunciano il disagio dell'immigrazione e le sofferenze fisiche e psicologiche sopportate, è

⁸⁰ D'Ignazi P., Persi R., *Migrazione femminile*, FrancoAngeli, Milano 2004.

opportuno ricordare anche quante di queste hanno oggi un ruolo e una visibilità forte.

Proprio grazie alla condizione di immigrata hanno avuto l'opportunità di intersecare più culture e di interiorizzare conquiste e sconfitte, progressi e regressi. Questo ha permesso loro di comprendere a quali traguardi aspirare e come poterli raggiungere con beneficio personale e per le connazionali. Donne che hanno fondato associazioni e partecipano attivamente alle attività di organizzazioni, che promuovono e incentivano la formazione e l'inclusione femminile.

Il caso delle rwandesi emigrate a Roma, sia pure appena scalfito in questa sede, è un esempio apprezzabile di recupero e riabilitazione in Italia, e di capillare opera di prevenzione in Rwanda-Burundi.

Recupero di immigrate psichicamente segnate dalla violenza di un genocidio e loro valorizzazione per allontanare definitivamente scenari di guerra, risparmiando alle donne il dramma dell'emigrazione in terre lontane dove la pur aperta accoglienza non sana le piaghe del loro animo, irrimediabilmente traumatizzato, né riesce a promuovere cultura ed economia del paese d'origine.

La trasformazione delle emigrate in formatrici da reintrodurre nel paese d'origine consente ad ognuna di rielaborare e metabolizzare i traumi interiori, di rientrare nel proprio paese e di aiutare là le altre donne spesso drammaticamente inconsapevoli delle ragioni del loro forte malessere.

Sembrerebbe questo un modo eccellente di valorizzare la componente femminile dell'emigrazione e di impiegarla in un'attività concreta, efficace, individualmente curativa e collettivamente incisiva.

È un bel modo per fare promozione sociale sul posto e per effettuare una illuminata prevenzione. E proprio nell'ambito di una visione multiculturale, dove la solidarietà soprattutto tra donne precede e previene l'abbandono dalla propria terra con le sue irrinunciabili e ammalianti, ma anche tragiche, rappresentazioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., *XIII Rapporto sull'immigrazione – Caritas/Migrantes. Immigrazione Dossier Statistico 2011*, Nuova Anterem, Roma 2011.
- BALDACCINI M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- CALLARI GALLI M., CAMBI F., CERUTI M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- CAMBI F., CAMPANI G., ULIVIERI S. (a cura di), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Edizioni ETS, Pisa 2003.
- CAMBI F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- CAMPANI G., *Genere, etnia, classe Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Edizioni ETS, Pisa 2000.
- CARABINI C., DE ROSA D., ZAREMBA C. (a cura di), *Voci di donne migranti*, Ediesse, Roma 2011.

- COIN F. (a cura di), *Gli immigrati, il lavoro la casa*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- COLOMBO E., *Le società multiculturali*, Carocci, Roma 2002.
- D'IGNAZI P., PERSI R., *Migrazione femminile*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- DE GOUGES O., *La musa barbara. Scritti politici (1778-1793)* a cura di F. Zanelli Quarantini, Medusa, Milano 2009.
- DUBY G., PERROT M., *Storia delle donne in Occidente. Dal Rinascimento all'età moderna*, Zemon D.N., Farge A. (a cura di), Laterza, Roma-Bari 2000.
- DUBY G., PERROT M., *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, Thébaud F. (a cura di), Laterza, Roma-Bari 2001.
- DUBY G., PERROT M., *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Fraisse G. e Perrot M. (a cura di), Laterza, Roma-Bari 2000.
- EHRENREICH B., RUSSEL HOCHSCHILD A. (a cura di), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2004.
- FAVARO G., TOGNETTA BORDOGNA M., *Donne dal mondo*, Guerini Editore, Milano 1991.
- GOBBO F., *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2000.
- KURUVILLA G., MUBIAYI I., SCEGO I., WADIA L., *Pecore nere*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- MERNISSI F., *Donne del profeta. La condizione femminile nell'Islam*, ECIG, collana Nuova Atlantide, Genova 1992.
- MIRANDA A., SIGNORELLI A. (a cura di), *Pensare e ripensare le migrazioni*, Sellerio editore, Palermo 2011.
- PALAZZI M., *Donne sole*, Bruno Mondadori, Milano 1997.
- PINTER A., GRAMIGNA A. (a cura di), *Itinerari formativi nell'integrazione*, Anicia, Roma 2007.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere possibili*, Carocci, Roma 2004.
- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- PIUSSI A.M., BIANCHI L. (a cura di), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989.
- PIZZUTI N., *Donne iraniane, da custodi della tradizione a protagoniste del cambiamento.*, in "Scuole, riforme, culture educative", FrancoAngeli, Milano 2004.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erikson, Trento, 2006.
- RUSPINI E., *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2003.
- SAPEGNO M.S. (a cura di), *Identità e differenze. Introduzione agli studi delle donne e di genere*, Mondadori Educations, Milano 2011.
- SAYAD A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- SCEGO I., *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano 2010.
- SGRIGNUOLI A. (a cura di), *Donne migranti dall'accoglienza alla formazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- SIEBERT R., *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2004.

- SILVA C., *Pedagogia interculturale e diritti umani*, Carocci, Roma 2008.
- SIRNA TERRANOVA C., *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano, 1997.
- STUART MILL J., *La soggezione delle donne*, EraNuova, Perugia 1998.
- SUSI F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999.
- ULIVIERI S., BIEMMI I. (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazioni identitarie*, Guerini scientifica, Milano 2011.
- ULIVIERI S., *Educazione al femminile*, Guerini scientifica, Milano 2007.
- WALLSTONECRAFT M., *I diritti delle donne*, (a cura di) RUGGIERI F., edizioni Q., Roma 2008.

INTERSEZIONI

La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme

Martine A. Pretceille

Dobbiamo partire dalla constatazione che le nostre società sono oggi marcate strutturalmente e stabilmente dalla pluralità e dalla diversità culturale. Questa è una diversità a carattere esponenziale. All'interno di ciascun gruppo, o addirittura all'interno di ogni individuo, vi è una pluralità sempre più forte. L'eterogeneità è diventata il denominatore comune di tutti i gruppi, che siano nazionali, sociali, religiosi o etnici. Questa complessità e crescente eterogeneità del tessuto sociale e delle pratiche culturali, domanda una ricostruzione del concetto di cultura perché la letteratura a proposito non riesce a spiegare la diversità culturale. Quindi abbiamo bisogno di ripensare il modo di accedere alle culture, in quanto la società non si riduce a una percezione di giustapposizione di gruppi e sottogruppi supposti omogenei. Bisogna imparare a pensare la diversità e finire con la concezione dell'omogeneità. Imparare a pensare la tensione tra singolarità e universalità, sono imperativi legati alla diversificazione e all'internazionalizzazione del quotidiano. L'obiettivo è quello di imparare a interpretare la cultura e capire le informazioni, soprattutto quelle ambigue perché manovrate dalla utilità e volontà degli attori nei loro discorsi e nelle pratiche. Con l'abbandono del paradigma concettuale di culturalismo, dei contesti culturali omogenei, e la loro traduzione socio-politica in multiculturalismo e comunitarismo, emergono le fratture, le lacune, gli incroci, i percorsi trasversali portatori di senso e di azione differenti. Il paradigma interculturale richiede oggi un pensiero di ibridazione e di eterogeneità segmentale.

We must start from the observation that our societies are structurally and durably marked by plurality and cultural diversity. This is an exponential diversity. Within each group or even within each individual, there is a stronger increasingly pluralization. The heterogeneity has become the common denominator of all groups, independently if they are national, social, religious or ethnic groups. This increasing complexity and heterogeneity of the social composition and of the cultural practices require to reconstruct the concept of culture because it does not represent nor give account of cultural diversity. So we need to rethink the way access to the different cultures because the society is not limited to a juxtaposition of groups or assumed homogeneous subgroups. Learn how to think the diversity to end with homogeneity, learn how to think to the tension singularity / universality are the constraints related to the diversification and internationalization of everyday life. The goal is to learn to interpret and understand the cultural information, which are ambiguous because they are manipulated by the actors in their speeches and practices. By abandoning the conceptual paradigm of culture, cultural areas, and its translation in socio-political multiculturalism and communitarianism, meaning his hidden and can be found in the society fractures, gaps, interbreeding, the short cuts. The intercultural paradigm is one of those path that try to understand hybrid, segmental and heterogeneity.

Parole chiave: Interculturality between diversity and difference; interculturality as hybridization and segmental heterogeneity.

Key words: Interculturalità tra diversità e differenza; interculturalità come ibridazione e eterogeneità segmentale.

Articolo ricevuto: 17 dicembre 2011

Versione finale: 8 febbraio 2012

1. PENSER LA DIVERSITE ET NON LA DIFFERENCE

Il nous faut partir d'un constat: nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. C'est une diversité à caractère exponentiel. Au sein de chaque groupe voire au sein de chaque indivi-

du, on constate une pluralisation de plus en plus forte. L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation notamment. Celle-ci n'a pas pour unique conséquence une homogénéisation du monde, confondue d'ailleurs trop souvent avec une forme d'américanisation. Au contraire, la mondialisation favorise et multiplie les contacts, les lectures, les rencontres et entraîne une ouverture des identités. Chaque individu, même le plus casanier, est, par ses lectures, par la télévision, par internet, etc... en contact avec le monde entier. L'étrangeté est devenue quotidienne et proche. Chaque individu construit son identité selon des modalités de plus en plus différenciées en s'appuyant sur des exemples extérieurs à son groupe de naissance..

Cette complexité et cette hétérogénéité croissantes du tissu social et des pratiques culturelles imposent de reconstruire le concept de culture car celui-ci ne permet plus de rendre compte de la diversité culturelle. Il nous faut donc repenser le mode d'accès aux cultures car la société ne se réduit pas à une juxtaposition de groupes et de sous-groupes supposés homogènes.

La modernité, au sens anthropologique du terme se caractérise par la surabondance événementielle et spatiale ainsi que par l'individualisation des références et non, comme on a trop tendance à le croire, par une mondialisation des cultures. Cette segmentation du temps et de l'espace ainsi que la fragmentation des groupes favorisent les « jeux culturels ». La multiplication des contacts et des échanges pulvérise la notion d'acculturation qui dépasse largement la confrontation binaire et s'inscrit dans une multipolarisation des appartenances. Ainsi, plus aucun individu ne peut se sentir à l'aise dans un seul cadre culturel.

Pour comprendre la diversité culturelle d'aujourd'hui, il ne suffit pas de diviser la société en une succession d'homogénéités selon le principe, malheureusement non remis en question, que les individus qui ont une même nationalité, une langue commune, une religion partagée sont identiques et ont une obligation de ressemblance. On ne peut appréhender l'hétérogénéité à partir d'un simple découpage en plusieurs unités présentées comme homogènes qui, en réalité, sont des homogénéités artificielles, construite *a priori* et donc arbitraires. Ainsi, par exemple, un patronyme ne peut plus, de nos jours, être considéré comme une marque d'appartenance à un groupe ethnique, national ou linguistique. Il est en de même pour la religion ou tout autre critère d'identification. On ne peut plus penser l'hétérogénéité en termes de catégories d'autant que chaque individu ne représente que lui-même et a ses manières personnelles d'exprimer sa ou ses appartenances. On ne peut estimer qu'il est le représentant d'une culture, il ne représente que lui-même.

Il convient donc de prendre en compte la tension entre l'individuel et le collectif. Le rattachement systématique d'un comportement particulier à une appartenance culturelle groupale doit être nuancé par rapport à des variations intra-

groupales. Les cultures sont des modes opératoires qui permettent, justement, de parler des cultures mais qui ne correspondent pas en fait à une réalité. En ce sens, elles ne sont que des artefacts.

Le multiculturalisme ou le pluralisme culturel se définit comme une addition de groupes culturels. Or, aujourd'hui, la diversité ne peut pas être réduite à une addition de cultures. Au contraire, les cultures ne sont que variations, changements, labilité, dynamique. C'est ce que les anthropologues appellent une culture bariolée, créolisée, métissée. La culture est baroque. Ainsi, le concept de culture, entendu comme structure, comme système, comme catégorie, devient inopérant car il renvoie à une entité statique, à la notion de différence et de catégorisation. Les catégorisations s'effectuent sur des critères qui n'ont plus de pertinence: le nom, le faciès, la religion.... Ces différents éléments de caractérisation sont de plus en plus mêlés. Une personne peut être née à l'étranger, avoir un nom étranger mais cela n'autorise pas à l'identifier *a priori* comme un étranger. La catégorie « immigrée » est aussi devenue une entité très complexe et le seul vocable « immigré » ne signifie rien *a priori*.

Pour comprendre la pluralité de notre modernité la discipline de référence est d'avantage l'anthropologie que l'ethnologie. Le premier domaine se réfère essentiellement au principe de variation alors que l'ethnologie repère les différences. De même, c'est l'altérité qui est le concept central pour l'anthropologue alors que c'est celui de culture pour l'ethnologue.

Le travail d'un ethnologue se fait, en réalité, en deux temps. Dans un premier temps, l'ethnologue découvre des différences, découvre une autre forme d'altérité. Il met en évidence d'autres manières de faire, de penser, de voir, d'agir. On a tendance à valoriser voire sur-valoriser ce premier moment. En effet, une fois ces premières découvertes effectuées, le travail de l'ethnologue consiste à ré-interroger son milieu d'appartenance pour vérifier s'il n'y retrouve pas des modalités culturelles semblables à celles qu'il vient d'identifier ailleurs. C'est ce double mouvement, d'aller et de retour qui définit le cheminement de l'ethnologue. Si des modalités d'être, de faire et de penser peuvent être valorisées par un groupe à un moment donné et dans un espace déterminé, ces modalités ne sont pas exclusives à ce groupe et peuvent par ailleurs évoluer dans le temps. Elles sont potentiellement observables dans tous les lieux de la planète. En conséquence, c'est la variation et non la différence qui est primordiale.

2. POUR UNE ANTHROPOLOGIE DU DIVERS

Apprendre à penser la diversité et en finir avec l'homogénéité, apprendre à penser la tension singularité/universalité sont des impératifs liés à la diversification et à l'internationalisation du quotidien. Valoriser à outrance les différences revient à sombrer dans le différentialisme qui produit de la distance entre les individus et les groupes. A contrario, mettre l'accent uniquement voire exclusi-

vement sur l'universalité au détriment de la reconnaissance de la diversité, c'est courir le risque de sombrer dans une forme d'universalisme qui n'est qu'une extrapolation au plus grand nombre de traits singuliers.

La différence sert, non pas à attribuer une identité mais à identifier. Elle répond à une volonté de marquage. A travers cette opération de marquage et de stigmatisation, il s'agit d'établir des frontières et des distances qui elles-mêmes servent à justifier l'exclusion. Celui qui énonce la différence s'institue implicitement comme le référent, comme la norme. Par ailleurs, l'objectif de cette identification par distinction est de désigner et d'assigner le groupe ou l'individu à un sort qui très souvent est celui de la marginalisation. La fonction de désignation est non de dire en quoi l'autre est différent mais qu'il est différent. En réalité, c'est la différence en tant que telle que visent les discours racistes et non le degré de réalité ou de vérité.

La diversité est ce qui caractérise l'humain et conduit par là même à l'universalité. La reconnaissance des singularités ne doit pas nous conduire à nier le principe de l'universalité de la culture et de la nature humaine. Geza Roheim dès 1950 estimait que les différences entre les cultures ont été considérablement exagérées pour des raisons psychologiques, on pourrait dire aussi, de nos jours, qu'elles le sont pour des raisons politiques.

Face à la pesanteur d'une pensée de l'homogène qui se retrouve dans les conceptions culturalistes comme le pluralisme culturel ou le multiculturalisme ou sa forme dérivée qu'est le communautarisme, il est nécessaire de forger une notion susceptible de forcer le regard et l'analyse. Il nous faut oser déconstruire le concept de culture afin de mieux rendre compte des mutations socio-anthropologiques actuelles. Les usages du concept de culture renvoient malheureusement trop souvent à des formes de simplisme et de réductionnisme alors que les enjeux se situent, au contraire, sur le registre de la complexité, de la fluidité et des dynamiques.

C'est en ce sens que la notion de «culturalité» paraît opportune car la culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, sur les manipulations et les stratégies.

Les emprunts provisoires ou durables ponctuent et structurent le paysage culturel. On assiste à une vacillation de l'affiliation au profit d'une personnalisation de la culture par le biais d'emprunts et de glissements. Ceci conduit les sujets à des pratiques de «zapping culturel» et au butinage complexifiant d'autant les processus de décodages et de compréhension.

La culture, les cultures sont prises actuellement dans une tension dont les pôles sont définis l'un par l'enfermement et le repli l'autre, par le l'ouverture et le métissage. Malgré une tendance à «l'ilotisme culturel» et aux différentes formes d'intégrisme, de culturalisme et d'ethnisme qui sont des réponses collectives (certes négatives, mais des réponses tout de même), le mouvement est davantage

à une diversification et une hétérogénéisation. Ce mouvement est renforcé par un phénomène de brassage, de transgression et de «créolisation» des cultures, selon l'expression d'E. Glissant.

Les références ne sont plus seulement celles du stable et de l'homogène mais celles du changement et du complexe. A «l'imaginaire de l'identité racine-unique» est substitué «l'imaginaire de l'identité-relation» qui conduit au «chaos-monde» qu'Ed Glissant définit comme le choc des cultures dont nous n'avons pas commencé à saisir ni le principe, ni l'économie.

Plus que le métissage des cultures, c'est la culture du métissage qui tend à devenir l'axe de création des processus culturels. L'anthropologie du métissage reste à faire et ce, de manière urgente compte tenu de l'accroissement des contacts. Il est significatif de noter l'amplification du recours à la diversité et à la marginalité à travers par exemple, des ouvrages comme *Marges* de J. Derrida, *L'Art des confins* de J.F. Lyotard, *L'âme tigrée* de G. Durand et *Le Tiers Instruit* de M. Serres.

Face à une «culture ouverte» pour reprendre une formule en la transposant d'Umberto Eco, le concept de culture devient obsolète et nous lui préférons celui de culturalité qui renvoie à l'émergence d'une pensée complexe, d'une pensée qui suit les chemins de traverse, les interstices, les diagonales.

Le «baroque culturel» est une invitation à sortir du piège identitaire, du récit sur les racines et les origines. Entre les concepts de culture et de culturalité, il n'y a pas qu'un simple jeu sémantique mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus complexes et aléatoires. Cette réfraction à l'infini des cultures à travers le temps et l'espace, à travers les conjonctures et les subjectivités, les structures et les circonstances pose la question de la pertinence d'une initiation aux cultures. Le baroque, par son idée de juxtaposition d'une quantité d'éléments divers et variés, hors de tout ordonnancement systématique et rigide, illustre l'ambivalence actuelle du concept de culture. Le «baroque culturel» est, en quelque sorte, une invitation à sortir du piège identitaire. C'est à la compréhension de l'errance, du butinage, à l'initiation d'une «pensée de la trace par opposition à la pensée du système⁸¹» qu'il nous faut aboutir.

3. DU MULTICULTURALISME A UNE ALTERITE PLURIELLE ET DYNAMIQUE

Les approches culturelles inspirées du modèle culturaliste survalorisent la variable culturelle et présupposent l'existence et donc la cohabitation de groupes ethniques homogènes. Le culturalisme par son accentuation systématique de la variable culturelle débouche sur une forme de «scientisme culturel», une forme de dogmatisme voire d'intégrisme culturel qui induit la négation de la dimension

⁸¹ Ed. Glissant, *Carrefour des littératures européennes*, 4 Nov. 1993, Strasbourg.

universelle de tout individu. Ces postures ne tiennent pas compte de la complexité actuelle du tissu social.

On assiste à une définition de l'appartenance culturelle non plus par filiation mais par personnalisation et création, par affiliation. L'individu n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs, identités qui ne sont pas exclusives les unes des autres et qui sont, parfois en harmonie, parfois en contradiction.

On se trouve dans une réalité sociale polychrome, labile et mouvante. C'est pourquoi, il devient de plus en plus difficile de définir l'individu à partir de sa seule appartenance culturelle, ethnique ou même nationale. Les marqueurs traditionnels d'identification (nom, nationalité, âge, culture, statut social...etc.) ont perdu leur pertinence et ne permettent plus d'identifier autrui encore moins de le catégoriser.

La formule d'E. Levinas, «rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme» prend tout son sens. Les cultures n'existent pas en dehors des individus qui les portent et les actualisent.

Ainsi, en focalisant l'analyse sur les cultures, on occulte paradoxalement le rapport à autrui. Ancrée dans l'histoire, dans les contextes, dans des relations, les cultures sont des lieux de mise en scène. Le «faux en écriture culturelle» affleure en permanence et c'est là que se développe la création et le mouvement. Il existe une distance indéniable entre les modèles culturels théoriques et les usages de la culture au quotidien dans la communication, dans les relations, c'est-à-dire dans les différentes occasions de rencontres d'autrui. C'est dans cet écart que se situe une éducation à l'altérité et à la diversité. C'est aussi dans cet écart que se situent les sources de dysfonctionnements et de conflits.

En situation de diversité et de diversification culturelles, l'enjeu ne peut être de connaître les cultures, mais de comprendre l'expérience humaine dans ses singularités mais aussi dans sa totale universalité. Ce qui compte, ce sont moins les connaissances que l'expérience de l'altérité qui s'appuie inéluctablement sur l'éthique. Si la reconnaissance des cultures a, dans un premier temps, développé une demande de formation en ethnographie, une demande sur les spécificités culturelles des communautés et des groupes, les perspectives sont désormais davantage du côté de la reconnaissance de l'individu et donc d'une philosophie adossée à une éthique, une éthique de l'altérité et du divers, ce que j'appelle un humanisme du divers.

L'objectif est d'apprendre à interpréter et à comprendre les informations culturelles, qui sont ambiguës car elles sont manipulées par les acteurs dans leurs discours et leurs pratiques. En termes de formation, il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés. Toute anthropologie essentialiste dont une des formées dérivées est le culturalisme, ne peut aboutir qu'à un scientisme culturel et donc à la négation de l'homme dans les sciences humaines, ce qui est, pour le moins, paradoxal.

Que ce soit par le retour des intégrismes et des ethnismes ou l'internationalisation du quotidien, la diversité culturelle est à la fois banalisée et dramatisée.

Dans les deux cas, c'est essentiellement la culture de l'Autre qui fait l'objet, soit d'un rejet, soit d'une acceptation au détriment d'une meilleure reconnaissance de l'Autre en tant qu'Autre, en tant que sujet singulier et universel. La plupart des travaux procèdent par éviction du principe d'altérité au profit d'études sur la culture qui conduisent à une connaissance par identification. Conscience d'autrui et connaissance d'autrui sont trop souvent confondues.

Une culture n'existe que si elle est «vue», si elle «lue», ce qui implique de doubler et de dépasser l'approche sémiologique par une phénoménologie sociale qui permet d'éviter le réductionnisme culturel en reconnaissant la vision et l'interprétation des acteurs. C'est pourquoi, plutôt que de connaissances culturelles on parlera de questionnements et de formulations d'hypothèses.

Travailler sur la question de la culture, c'est nécessairement, rencontrer les philosophies de la diversité, de l'universalité, de l'altérité et de la singularité. Or, cette irruption de l'altérité exige une mise en perspective plurielle et fluide, qui suggère davantage une posture, afin de ne pas entrer dans un discours de maîtrise. L'Autre n'est pas un objet, mais une aventure, un processus, un devenir, un événement et donc ne peut pas être réduit, ni momifié, ni aseptisé. Pour E. Levinas, «Autrui n'est pas un objet de compréhension d'abord et interlocuteur ensuite. Les deux relations se confondent⁸²». L'anthropologie rejoint en ce sens la philosophie et est solidaire d'elle.

La culture de l'autre n'est pas une culture cible et ne peut, à ce titre, être érigée en objet autonome d'étude. Marquée par le contexte, inscrite dans un réseau d'intersubjectivités, la culture est utilisée pour signifier quelque chose, pour dire et pour agir. Elle assure ainsi une fonction pragmatique au détriment des fonctions structurale, dénotative dans lesquelles on a trop tendance à l'enfermer. De ce fait, elle échappe d'une part à toute logique normative qui pointe les différences, d'autre part à toute logique attributive qui vise la connaissance sur ..., la connaissance de..., en adjectivant l'Autre.

Si la culture est perçue à travers une théorie mécaniste, c'est-à-dire comme un ensemble de signes géré par des règles, les dysfonctionnements seront analysés comme des erreurs de codage et de décodage d'où l'appel à la connaissance et aux savoirs factuels. Or, le fait d'admettre que la culture est davantage un espace social et relationnel nécessite le recours à une science qui s'intéresse aux processus et à leur mise en scène, à une science qui s'attarde sur le contexte d'émergence plus que sur les signes eux-mêmes. De fait, pour comprendre, non pas une culture, mais un propos dont la dimension culturelle est forte, il ne suffit pas de s'arrêter aux éléments observables –relevant de ce que l'on suppose ou détermine comme étant de l'ordre du culturel- mais de tenter une analyse de la signification qui, elle, ne se situe pas toujours au premier degré.

⁸² E. Levinas, *Entre Nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Grasset, Paris 1991, p. 18.

Il s'agit ainsi d'opérer un changement radical de point de vue par rapport aux tentatives effectuées pour enseigner les cultures. De même qu'il est «impossible d'interpréter un acte de communication dans les limites d'une analyse purement linguistique⁸³», il est impossible de comprendre une culture à partir d'une analyse purement culturaliste, c'est-à-dire à partir de la connaissance de faits culturels.

Terrain fertile pour les connotations, la culture en tant que production suggère une lecture complexe notamment au niveau des silences, des implicites, des non-dits, des «pudeurs» et des retenues. Comme toute lecture, comme toute démarche de compréhension, il s'agit d'opérer une opération de décryptage «textuelle et intertextuelle».

Il convient d'abandonner la position de jugement (si facile pour tout ce qui concerne la culture) au profit de celle d'interprète. La lecture des signes culturels suppose des opérations complexes et non pas un simple décodage de signes pré-constitués, car les signes eux-mêmes sont des textes et non pas des unités simples. C'est pourquoi, les signes culturels qui sont susceptibles d'articulation multiple ne peuvent être faire l'objet d'une traduction et d'une interprétation intégrales. Cette analyse conduit une définition de la culture dans un espace de relations et une praxis et donc à un nouveau paradigme, celui de l'interculturel.

4. MULTICULTURALISME OU INTERCULTURALISME?

Le concept de multiculturalisme est appréhendé de manière différente en France et en Amérique du Nord. Souvent confondu avec l'interculturalisme en France, il a en réalité, une origine et correspond à des choix politiques, philosophiques, sociaux et historiques différents. Le multiculturalisme est concomitant à la lutte des Droits civiques des années 60 suite à une politique migratoire caractérisée par l'idéologie du melting-pot (c'est-à-dire l'intégration des immigrants de toutes provenances et de toutes conditions sociales dans une même culture). En Europe, le terme de multiculturalisme s'applique surtout aux minorités ethniques ou migrantes, selon les formulations des pays, qui doivent s'intégrer dans des Etats dont la tradition nationale est ancienne. En France, l'expression est officiellement inexistante quoique les pratiques et les discours en soient parfois imprégnés mais sans en avoir une claire conscience. La référence au multiculturalisme est soit absente, soit confondue avec des pratiques et des discours sur l'interculturel. La situation est d'autant plus confuse que la question de la diversité culturelle n'est pas posée qu'en dehors des crises et des polémiques.

Pour faciliter les débats, nous précisons que le modèle multiculturel (essentiellement d'inspiration anglo-saxonne) donne la possibilité à tout, ou plus exactement oblige l'individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-Nation. Quant au modèle interculturel, d'inspiration francophone, il n'a pas en-

⁸³ P. Bourdieu, *Réponses*, Seuil, Paris 1992, p. 118.

core donné lieu à des prises de position officielles et stabilisées. Il n'en représente cependant pas moins une alternative forte face au courant multiculturel. Que ce soit le modèle anglo-saxon ou le modèle français, on notera que ces modèles sont adaptés à des sociétés qui ont un fort degré d'homogénéité politique. Le développement de l'option interculturelle en France s'explique par une tradition philosophique et historique fondamentalement différente de celle du multiculturalisme. Le poids de la Philosophie des Lumières et du principe d'universalité, allié à une tradition juridique explique que le multiculturalisme soit, en France, resté extérieur (pour combien de temps?) à la réflexion et aux initiatives destinées à résoudre la question de la diversité culturelle.

L'utilisation synonymique des termes "multiculturel./ interculturel" révèle le flou sémantique mais aussi les enjeux symboliques et politiques. Le terme de "pluralité renvoie" à un état, à une situation. Le multiculturalisme est un mode de traitement de cette pluralité qui consiste à reconnaître la co-présence de groupes distincts et homogènes. Le préfixe "inter" de "interculturel" indique au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus. L'interculturel ne correspond pas à un état, à une situation mais à une démarche, à un type d'analyse. C'est le regard qui confère à un objet, à une situation la caractère d'interculturel. Ainsi, selon la nature de l'objet on évoquera, la pédagogie interculturelle, la communication interculturelle.

L'usage de l'adjectif "interculturel" pour désigner un projet politique ou social relève d'un glissement de sens, car il ne suffit pas de reconnaître le caractère pluriel de la société, il faut aussi énoncer dans le même temps, les modalités de sa prise en compte et de son traitement. Les désaccords se situent essentiellement à ce niveau.

Le cadre conceptuel d'une approche interculturelle s'organise autour de quelques principes:

- La place accordée au sujet dans les interprétations et les perceptions. L'approche interculturelle rompt avec le point de vue objectiviste et structuraliste puisqu'elle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même. La culture a perdu, dans un contexte hétérogène, sa valeur de détermination unique des comportements. Elle s'intéresse aussi aux stratégies développées par l'individu pour affirmer son identité.

- Le retour du "je", le retour de l'acteur consacre aussi le retour du "tu", c'est-à-dire que c'est la relation et donc l'interaction qui définit les places et les caractéristiques des acteurs. L'approche interculturelle s'appuie sur les interactions, sur le réseau d'intersubjectivités. L'accent est donc mis sur les rapports entre les individus et les groupes plus que sur leurs caractéristiques. Ce sont les stratégies, les manipulations, les dynamiques et non les structures, les caractéristiques ou encore les catégories qui sont les objets privilégiés de l'approche interculturelle.

- Le troisième axe de structuration est la tension universalité/singularité. L'interculturalisme s'élabore à partir d'un équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier. Ainsi, par exemple, rencontrer une personne étrangère,

est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d'être étrangère? En d'autres termes est-ce la singularité ou l'universalité qui définit le sujet? La question de l'altérité se pose moins à partir d'une connaissance par marquage, catégorisation et description que par une compréhension intersubjective. C'est dire que sont privilégiées les philosophies de la différence - même si nous contestons ce terme, au profit de celui de diversité - avec Derrida, Deleuze, Foucault, M de Certeau, Lyotard et F. Jacques, les philosophies de l'altérité avec Labarrière, Ricoeur, Lévinas, la pensée du complexe vulgarisée notamment par E. Morin, mais aussi les pensées de la variation avec I. Stengers, H. Atlan, M. Serres et A. Jacquard, notamment.

Il ne s'agit pas de former à « l'interculturel », ni de s'engager dans des formations spécifiques en fonction de publics dits particuliers (les migrants, les Arabes, les Chinois, les Asiatiques, les Africains...). La compréhension d'autrui exige un travail sur soi afin d'éviter de sombrer dans une projection et un jeu de miroir ou de sombrer dans une forme de tautologie expérientielle où chacun ne fait que reproduire, consciemment ou non, du même.

On ne rencontre plus Yves, Antonio, Mohamed..., mais le stéréotype acquis et renforcé à partir justement des connaissances culturelles factuelles, ponctuelles, partielles voire partiales sur les Français, les Portugais, les Arabes... Les connaissances abstraites et globalisantes des cultures oblitèrent la reconnaissance de l'individu singulier, elles obscurcissent la dynamique de formation en fonctionnant comme un filtre voire un écran. Ces quelques éléments de réflexion montrent bien les difficultés, les craintes et les ambiguïtés dans lesquelles se situe l'action éducative. Très cadrée dans les années 70, la prise en compte des différences culturelles à travers notamment la scolarisation des enfants immigrés n'est plus au centre des initiatives. Si on peut considérer qu'une survalorisation de la question migratoire est néfaste au traitement du problème, on peut cependant s'interroger sur l'absence d'initiatives officielles par rapport au traitement de la diversité culturelle à l'école et de la construction d'un humanisme du divers.

En abandonnant le paradigme conceptuel de la culture, des aires culturelles, et sa traduction socio-politique dans le multiculturalisme et le communautarisme, ce sont les fractures, les écarts, les métissages, les chemins de traverse qui sont porteurs de sens⁸⁴. A. Appadurai propose de « *penser la configuration des formes culturelles comme fondamentalement fractales, c'est-à-dire comme dépourvues de frontières, de structures ou de régularités euclidiennes* » tout en les combinant avec leurs chevauchements et leurs ressemblances⁸⁵. Le paradigme interculturel fait partie de ces voies qui tentent de penser l'hybride, le segmentaire et l'hétérogénéité.

⁸⁴ Cf. M. Abdallah-Pretceille, *Pour un autre paradigme de la culture: De la culture à la culturalité, pour en finir avec «Babel»* in Education et communication interculturelle, 1996.

⁸⁵ A. APPADURAI, op. cité, p. 85.

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH PRETCEILLE M., *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris 2001.
- ABDALLAH PRETCEILLE M., *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Economica/Anthropos, Paris 2003.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Les Métamorphoses de l'identité*, Ouvrage collectif: J.C Ameisen, G. Chapouthier, M.C Castillo, G. Azémard, G. Camatarri, B Cyrulnik, Ed. Glissant, B. Fracchiolla, Economica/Anthropos, Paris 2006
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je? Paris 1999, 2004, 2010.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1986, 2004.
- ABDALLAH PRETCEILLE, M. 1996. Pour un autre paradigme de la culture: De la Appadurai A.. *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2009
- ATLAN H., *Tout, non, peut-être: éducation et vérité*, Seuil, Paris 1991.
- BOURDIEU P., *Réponses*, , Seuil, Paris 1992.
- DE CERTEAU M., *La culture au pluriel*, UGE, Paris 1974.
- DELEUZE G., *Différence et répétition*, Editions de Minuit, Paris 1972.
- DERRIDA J., *L'écriture de la différence*, Seuil, Paris 1967.
- DERRIDA J., *Marges*. Ed. de Minuit, Paris 1972.
- DURAND G., *L'âme tigrée. Les pluriels de psyché.*, Denoël Gonthier, Paris 1980.
- FOUCAULT M., *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris 1969.
- GLISSANT E., Carrefour des littératures européennes, Strasbourg, Cité dans *le Monde*, 4 Nov. 1993.
- JACQUARD A., *Eloge de la différence. La génétique et les hommes*, Seuil, Paris 1978.
- JACQUES F., *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Aubier, Paris 1982.
- LABARRIERE P.J., *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*, PUF, Paris, 1983.
- LEVINAS E., *Entre Nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Grasset, Paris, 1991.
- LYOTARD J.F., *Rudiments païens*, Union Générale des Editions, Paris 1977.
- LYOTARD, J. F., *L'art des confins*, Ed Galilée, Paris 1972.
- MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris 1990.
- MORIN E., *La complexité humaine*, Flammarion, Paris 2008.
- RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.
- Roheim, G., *Psychanalyse et anthropologie*, Gallimard, Paris 1950, 1967.
- SERRES M., *Le Tiers-Instruit*, François Bourin, Paris 1991.
- STENGERS I., dir, *Du cosmos à l'homme, comprendre la complexité*, L'Harmattan, Paris 1986.

La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future

Agostino Portera

All'alba del nuovo millennio, a fronte della globalizzazione e dell'interdipendenza, assistiamo a dei drammatici cambiamenti. La nuova situazione pare sfociare in forti crisi sotto il profilo economico-finanziario, sociale, politico, culturale e dell'identità. Da ciò scaturisce anche una forte crisi educativa e, di riflesso, anche pedagogica. La tesi presentata nel presente contributo è che per uscire dalla crisi di valori, di governabilità e di orientamento della società postmoderna, è indispensabile investire sull'educazione e sulla pedagogia intesa in maniera interculturale. Purtroppo, rispetto al concetto di educazione interculturale, ancora oggi nel mondo esistono delle forti incomprensioni e contraddizioni sia sul piano terminologico e concettuale sia su quello degli interventi educativi. Nell'articolo si mostrerà lo sviluppo storico in USA e in Europa e saranno illustrate le ragioni di un potenziamento e sviluppo ulteriore di tale concetto.

At the beginning of the new millennium, globalisation and interdependence are associated with dramatic changes. The new situation seems to cause great crisis on the economical, social, political and cultural levels. As a consequence, there is also a deep educational and pedagogical crisis. The main thesis of the present article is that, in order to find a way out from the present crisis of values, governance and orientation of the postmodern society, it is necessary and urgent to invest more in the field of intercultural education and in the theoretical reflection on it. Unfortunately there are many misunderstandings and contradictions on the notion of intercultural education, at both semantic and theoretical level and in the sector of the practical interventions. The purpose of the article is to go beyond this situation, by presenting the historical development and the semantic meaning of the term "intercultural" in the USA and in Europe. Finally it will explain reasons for strengthen and for further development of the concept.

Parole chiave: globalizzazione, diversità, pedagogia multiculturale.

Key words: globalisation, diversity, multicultural education.

Articolo ricevuto: 15 ottobre 2011

Versione finale: 2 dicembre 2011

1. SOCIETÀ COMPLESSE E INTERDIPENDENTI

Attualmente viviamo un tempo altamente contraddittorio. La seconda metà del XX secolo è stata caratterizzata da notevoli scoperte e *conquiste* scientifiche e tecnologiche. Molti Paesi sono riusciti ad implementare sistemi di governo democratici e hanno conosciuto notevoli aumenti della ricchezza dei propri cittadini; sono state sconfitte molte malattie; è aumentata l'aspettativa di vita ed è diminuita la mortalità infantile. La donna e l'uomo di oggi si trovano di fronte ad inedite occasioni sul piano della comunicazione e delle nuove tecnologia che consentono di conoscere, esplorare, sperimentare, confrontare.

Nel contempo, nonostante (o forse a causa di) ciò, oggi paiono aumentare sempre più le *crisi* su diversi piani dell'esistenza umana: dall'economia all'ecologia, dalla politica alle relazioni sociali. Anzitutto sperimentiamo un'inedita crisi sul piano della cultura e delle ideologie. A pare di Galimberti⁸⁶, causa e conseguenza

⁸⁶ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, p. 26.

della crisi è il repentino cambiamento dal futuro-promessa al futuro-minaccia: «Quando il futuro chiude le sue porte o, se le apre, è solo per offrirsi come incertezza, precarietà, insicurezza, inquietudine, (...) le iniziative si spengono, le speranze appaiono vuote, la demotivazione cresce, l'energia vitale implode». L'insicurezza e la precarietà sembrano permeare ogni settore dell'esistenza umana: dal lavorativo a quello degli affetti e delle relazioni interpersonali. Si assiste ad un crescente cambiamento sul piano delle regole, dei valori e delle modalità di interazione; scemano i legami stabili, la capacità di gestire la frustrazione e lo stress; aumentano le crisi inevitabilmente associate al senso dell'esistenza umana. La donna e l'uomo di oggi perdono molte delle precedenti certezze, compresa la fiducia nei riguardi dei metodi della scienza e della tecnologia, rimanendo storditi della complessità e dell'interdipendenza del mondo contemporaneo.

Nell'interessante analisi di M. Benasayag e G. Schmidt⁸⁷ emerge come mai prima di oggi gli esseri umani siano confusi e privi di punti di riferimento stabili, vivendo in un'epoca dominata da ciò che Spinoza chiamava le "passioni tristi". La nostra epoca sarebbe passata dal mito dell'onnipotenza dell'uomo costruttore della storia a quello speculare della sua totale impotenza di fronte alla complessità del mondo. Il futuro resta imprevedibile «Non stupisce che, all'ombra di tale impotenza, si sviluppi la pratica dei videogiochi in cui ogni giovane, in una sorta di autismo informatico, diventa padrone del mondo in battaglie individuali contro il nulla»⁸⁸. Possedendo delle tecniche, la nostra società pare esserne anche posseduta. Crollano le speranze e le attese, mentre diviene centrale l'esperienza del tempo presente, l'*hic et nunc*, il "vivere alla giornata": «La mancanza di un futuro come promessa arresta il desiderio nell'assoluto presente. Meglio star bene e gratificarsi oggi se il domani è senza prospettiva»⁸⁹.

La globalizzazione ha generato dei profondi cambiamenti anche sul piano dell'identità personale. Mentre un tempo la vita di ogni individuo era scandita da precise tappe, regole e divieti dettati dalla tradizione, dalla religione e dallo Stato, oggi l'identità diventa il frutto delle costanti scelte della persona. Molti giovani sperimentando la paura del definitivo, in un mondo frastornante nel quale è difficile trovare orientamento. La donna e l'uomo finiscono per richiudersi nella sfera privata e personale, nei propri interessi, cercando di soddisfare nell'immediato i propri desideri mutevoli, in cerca della propria auto-realizzazione: «negli ultimi anni la cultura della postmodernità sembra promuovere un uomo sempre più ripiegato su se stesso, saturo di atteggiamenti individualistici e narcisisti, autoreferente, orientato verso i beni materiali, alla quantità a scapito della qualità, eclettico rispetto ai valori e al sistema»⁹⁰. La

⁸⁷ M. BENASAYAG, G. SCHMIDT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli Milano 2004, p.20.

⁸⁸ *Ivi*, p.23.

⁸⁹ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Cit.*, p. 28.

⁹⁰ Z. BAUMANN, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000, p.34.

globalizzazione e l'incontro fra culture diverse sembra sfociare in quella che Baumann definisce una "modernità liquida", da cui scaturiscono delle identità "flessibili", capaci di adattarsi ad ogni situazione e degli "amori liquidi", incapaci di costanza, impegno e progettualità. La persistete volontà di cambiare e il bisogno di farlo subito fanno sì che vengano meno gli elementi di progettazione. Vengono meno sistemi di valori comuni in cui tutti possano riconoscersi. Nonostante l'aumento delle opportunità l'uomo moderno si trova ad essere sempre più solo e incapace di comunicare.

Molti cittadini di paesi occidentali vivono in un tempo contrassegnato da un'attenzione narcisistica verso se stessi, che impedisce di vedere e riconoscere l'altro: il dissimile, lo straniero, chi la pensa diversamente, è percepito come un "rischio". La complessità pare sfociare per molti in sentimenti crescenti di frustrazione e ansia, per la facilità degli scambi, la rapidità delle informazioni, la permeabilità dei confini, dove diventa sempre più difficile vivere ed orientarsi. L'assenza di tempo si trasforma spesso nella difficoltà ad entrare in contatto con l'altro. Gli eventi esterni appaiono imprevedibili, minacciosi, inquietanti. Molti pericoli reali del tempo presente (come il rischio di un conflitto nucleare o di disastro ecologico esteso; il rischio della crescita dei poteri totalitari; il rischio del collasso dei meccanismi di crescita economica capitalistica; l'incremento della produzione di armi, specie nucleari o chimiche e la minaccia del loro utilizzo) genera una diffusa situazione di insicurezza, che pare sfociare nella perdita di fiducia nei confronti dell'altro⁹¹. L'alterità, lo straniero, il barbone, il soggetto portatore di handicap sono percepiti come minaccia alla propria identità, talvolta persino alla propria integrità fisica o psicologica. La chiusura nel proprio gruppo di appartenenza, rappresentano spesso le uniche strategie tese a ristabilire l'illusorio senso di certezza che la società complessa non è più in grado di offrire.

Sul piano culturale, nei paesi occidentali a forte sviluppo industriale e pervasi preminentemente da logiche di mercato e da principi economici e di profitto, la cultura della postmodernità sembra promuovere un uomo sempre più ripiegato su se stesso, saturo di atteggiamenti individualisti e narcisisti, autoreferente, orientato verso i beni materiali, alla quantità, a scapito della qualità, eclettico rispetto ai valori e al sistema. La paura del definitivo orienta prevalentemente la vita verso il superfluo e l'effimero, verso la libertà radicale. L'individuo si percepisce come autosufficiente, spinto dalla unilaterale ricerca del piacere e della felicità. La vittima principale delle politiche neoliberali sono la solidarietà, il senso stesso di amicizia, di famiglia e di società: «Tendiamo a sentirci orgogliosi di ciò

⁹¹ A. GIDDENS, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Polity, Cambridge 1998, pp.109-112.

di cui dovremmo invece provare vergogna: [...] aver barattato la preoccupazione per il bene pubblico con la libertà di perseguire l'appagamento personale»⁹².

Da tutto ciò scaturisce una forte *crisi educativa*. Le istituzioni dei paesi industrializzati, soprattutto scuola e famiglia, reagiscono in maniera impreparata alla sfida della globalizzazione e della modernità. Programmi e contenuti scolastici sono modificati costantemente, spesso più per seguire esigenze di mercato che non per adeguarsi a scoperte scientifiche o reali esigenze del mondo contemporaneo. Di fatto, come argutamente osserva E. Morin⁹³, il sistema d'istruzione, «Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare. Ci ingiunge di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e di non comporre, di eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto». In seguito a ciò i giovani perderebbero le attitudini a contestualizzare i saperi e a integrarli per comprendere fenomeni complessi.

Per la famiglia e la scuola la crisi educativa si manifesta anche come crisi di autorità: «A scuola, alle medie come alle superiori, il professore o l'educatore non sembrano più rappresentare un simbolo sufficientemente forte per i giovani: la relazione con l'adulto è percepita ormai come simmetrica»⁹⁴. Genitori e insegnanti si sentono tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti di giovani e persino di bambini. Invece di assumere una posizione di autorità «rassicurante e "contenitiva"», trattano gli educandi come loro pari «che occorre persuadere e i con i quali bisogna in ogni costo evitare di entrare in conflitto»⁹⁵. Mentre in passato, l'*anteriorité*⁹⁶, l'anzianità, rappresentava automaticamente una fonte di autorità (consentendo la possibilità di trasmissione di cultura), oggi la sola gerarchia accettabile sembra essere determinata dal successo o dal potere personale⁹⁷. Il bambino o il giovane ubbidisce solo se è "sedotto o dominato" e gli insegnanti cercano di ottenere l'attenzione degli alunni mediante tecniche di seduzione o astuzie didattiche.

Quali sono le risposte che la pedagogia può e deve fornire a fronte di tale situazione? Quale saranno le strategie d'intervento più opportune nella stagione del "fondamentalismo di mercato", della "deriva assiologia" e della crisi dell'educazione? Come dovrà configurarsi il futuro della pedagogia, nell'ipotesi che continui ad esistere come disciplina autonoma?

È mia ferma convinzione che, per uscire dalla crisi di valori, di governabilità e di orientamento della società postmoderna, non si può più puntare sul cosiddetto

⁹² Z. BAUMANN, *cit*, p. 16.

⁹³ E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 7.

⁹⁴ M. BENASAYAG, G. SCHMIDT, *cit*, p. 25:

⁹⁵ *Ivi*, p. 26.

⁹⁶ F. HERITIER, *Masculin/Feminin. Dissoudre la hiérarchie*, Odile Jacob, Paris 2002.

⁹⁷ Sulle ripercussioni educative della crisi dell'autorità, cfr. PATI L e Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008.

progresso (che spesso umanamente ci ha solo portati indietro), né sul consumo, né sulla crescita (vista la finità del mondo, molti autori⁹⁸ vedono proprio nel contrario – nella decrescita – il futuro dell'umanità). Nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità linguistica, etnica e culturale, è indispensabile *investire sulla cultura, sull'educazione e sulla pedagogia*. Considerando la ristrettezza di spazio⁹⁹, nelle pagine seguenti mi soffermerò sul bisogno di pedagogia di tipo *interculturale*.

2. IL CONCETTO DI PEDAGOGIA INTERCULTURALE NEGLI STATI UNITI

Gli Stati Uniti d'America sono un paese d'immigrazione per eccellenza, dove l'incontro-scontro fra lingue, valori e modalità comportamentali diversi avviene da più secoli. Pertanto, uno sguardo alle sue politiche educative, scolastiche e pedagogiche aiuta a chiarire meglio opportunità e rischi dei modelli elaborati e dei progetti attuati¹⁰⁰.

Dal 1881 all'inizio della seconda guerra mondiale in USA sono giunti circa 22 milioni di cittadini, provenienti soprattutto da varie parti del vecchio continente¹⁰¹. Oltre ai tradizionali paesi del nord, come Irlanda o Germania, verso il 1914 sono arrivati molti migranti soprattutto da Russia, Paesi Baltici e anche dal sud Europa come Spagna e soprattutto Italia. Nel corso di tali anni, si è assistito ad un ampio flusso di ingressi da parte di cittadini etnicamente e culturalmente molto diversi dei *mainstream americans*. Mentre i primi erano soprattutto protestanti, i nuovi immigrati erano di religione ebraica, islamica o membri della chiesa ortodossa, spesso non parlavano inglese e mostravano strategie comportamentali differenti. Tali nuovi cittadini, spesso poveri e disperati, furono soprattutto considerati con paura e sospetto. In quegli anni si assistette anche ad un aumento delle manifestazioni di avversità, pregiudizi e discriminazioni. Precedenti immigrati dalla Germania e dall'Irlanda, nonostante fossero stati a loro volta vittime di discriminazioni e pregiudizi, furono tra i primi ad esprimere sentimenti "nativisti", opponendosi ai nuovi immigrati, considerandoli una minaccia per i valori e le istituzioni americane. Fortunatamente tali idee nativiste furono contrastate in alcuni campus universitari da parte di autori come Kallen, Zimmermann, Bourne o Drachler, ma anche di

⁹⁸ S. LATOUCHE, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

⁹⁹ Rispetto alle riflessioni generali sul ruolo di cultura educazione e pedagogia nel nuovo millennio, rimando a, A. PORTERA, W. BÖHM, L. SECCO, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, Utet, Torino 2007; Cfr., in particolare mio contributo sul bisogno di cultura, di educazione e di pedagogia, pp. 68-84.

¹⁰⁰ Per maggiori approfondimenti sullo sviluppo della pedagogia multiculturale e interculturale negli USA, in Europa e in altri paesi del mondo, cfr. C.A. GRANT and A. PORTERA (edit). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York and London 2011.

¹⁰¹ E.P. HUTCHINSON, *Immigration Policy since World War 1*, Annuals, 1949, pp. 15-21.

alcuni afroamericani, che ritenevano possibile l'assimilazione dei cittadini immigrati nella società americana, pur mantenendo la loro cultura "ancestrale".

Sul piano pedagogico in quegli anni fu coniato il termine *Intercultural Education*, usato fino agli anni '40 e poi sostituito o usato come sinonimo di *Inter-group Education*¹⁰². Nel 1945, specie a New York, ma anche in città con molti nuovi cittadini immigrati, come Chicago, Filadelfia o Los Angeles, vi erano più di 200 organizzazioni che operavano in tale settore. Pertanto, nonostante l'importante componente della ricerca scientifica¹⁰³, il carattere precipuo assunto dalla pedagogia interculturale fu nel settore delle iniziative concrete sul territorio che miravano soprattutto a gestire le tensioni etniche. Fra i ricercatori e nelle varie università americane sorsero diverse, a volte divergenti, opinioni sul concetto di educazione interculturale. Secondo Yavner (1945) l'educazione interculturale doveva avvenire nella comunità ad assumere il carattere di movimento sociale. R.D. DuBois (1928), insegnante nel New Jersey, rifiutava l'idea che i nuovi immigrati fossero inferiori agli altri e proponeva che tali progetti dovessero essere diretti ai cittadini stranieri e volti ad aumentare la loro autostima. Di contro, Benedict (1942), antropologo molto noto, considerava l'educazione interculturale come strategia da rivolgere ai *mainstream americans*, al fine di calmare le loro paure. Anche esperti educatori come Trager, Kilpatrick e Cole sostenevano delle tesi prettamente assimilazionistiche da parte dei cittadini nuovi immigrati.

Il noto pedagogista W.H. Kilpatrick¹⁰⁴, nel 1947, definiva nel seguente modo la pedagogia interculturale:

«Intercultural education aims at the best possible achievement of the values of participation with, acceptance of, and respect for others. It is an effort to bring education to bear as constructively as possible on actual and possible intercultural tensions and on the evils of any and all bias, prejudice, and discrimination against minority groups. In short, the effort of intercultural education is to ensure to all the adequate realization of these social values and to remove and cure the bias and prejudice leading to such discriminations. This is the fundamental meaning of intercultural education, and it explains the presence of intercultural education as an integral part and aspect of modern democratic education.»

¹⁰² Per maggiori approfondimenti sullo sviluppo e le varie posizioni dei singoli studiosi sui concetti di *Intercultural Education* e *Inter-group Education*, cfr. C. A. MCGEE BANKS, *Intercultural and inter-group education 1929-1959*. In BANKS J. A. (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*, Jossey-Bass, San Francisco 2004, pp. 753-768.; C. A. MCGEE BANKS, *Becoming American: Intercultural education and European Immigrant*, in C.A. GRANT and A. PORTERA (edit). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York and London 2011, pp. 124-137.

¹⁰³ La ricerca scientifica era primariamente volta a fornire agli insegnanti competenze necessarie al lavoro con nuovi immigrati (Cook, 1950; Taba, 1953 Cook & Cook, 1957) e a ridurre i pregiudizi negli studenti (Trager & Yarrow 1952).

¹⁰⁴ W. H. KILPATRICK and W. VAN TIL (edit), *Introduction to Intercultural Attitudes in the Making*, Harper and Brofers, New York 1947, p. 4.

Fra le principali iniziative concrete nel settore dell'educazione interculturale adottate in quegli anni, vi sono soprattutto le seguenti.

The Service Bureau for Education in Human Relations, fondata nel 1933, fu la prima organizzazione interculturale negli USA. Il suo scopo era di assistere e sostenere insegnanti di tutti gli Stati circa i problemi che scaturivano dalle *intergroup tensions*, nonché promuovere progetti e programmi volti al miglioramento delle relazioni culturali. Il fondatore fu Rachael Davis DuBois, Quaker del New England, attivista sociale che mirava ad "incorporating" le minorità etniche nel curriculum scolastico.

The Springfield Plan, ossia una strategia messa in atto nella città di Springfield, Massachusetts, del 1939 tesa a contrastare le *intergroup tensions*, per il tramite dell'educazione, agendo sia nella scuola sia nella comunità. Uno dei leader fu C.R. Miller, della Columbia University, che ebbe l'idea e l'opportunità di utilizzare un'intera città come laboratorio.

The Center For Intergroup Education, fondato nell'università di Chicago nel 1948 da Hilda Taba, che ha spostato l'attenzione dalle comunità di nuovi immigrati bianchi agli immigrati di colore che ancora presentavano caratteristiche di discriminazione e dalla convivenza fra i vari gruppi scaturivano notevoli conflitti.

The Benjamin Franklin High School, situata nel East Harlem, New York, che nel 1934 ha implementato l'educazione interculturale in tutta la scuola. Studenti e insegnanti, guidati per molti anni da L. Covello, preside di origine italiana, iniziarono a raccogliere dati sulle provenienze culturali presenti nella comunità e sulla situazione delle nuove famiglie immigrate. A fronte delle forti diversità e tensioni etniche e culturali furono intrapresi interventi tesi a prevenire e contrastare pregiudizi e conflitti.

Da queste breve analisi emerge come il concetto di pedagogia interculturale, sia stato coniato e sviluppato negli Stati Uniti in un periodo di drammatici cambiamenti sociali, con forti problemi etnici e sociali e mirava soprattutto all'assimilazione delle minoranze¹⁰⁵. Tale primordiale concezione di pedagogia interculturale, orientata alla "tolleranza e alla fratellanza", in ambiente anglofono è stata anche criticata perché: non ha tenuto conto delle dinamiche di segregazione ed altre barriere istituzionali che impedivano alle minorità di raggiungere successi scolastici; non sono stati considerati i libri di testo e l'altro materiale usato a scuola; continuava a dare poco conto di tutte le forme di di-

¹⁰⁵ «Intercultural education began at a time of tremendous social, economic, and cultural change. Nativist sentiments, lynching, and race riots were widespread. Intercultural educators responded to social unrest and intergroup tension by incorporating ethnic content and celebrations into the curriculum, examining prejudice and discrimination, and providing sympathetic support for White ethnics and racial minorities as they underwent cultural assimilation into U.S. society». C. A. MCGEE BANKS, *cit.*, 2004, p. 766.

versità presenti; non si è cercato di contrastare il problema della discriminazione dei gruppi minoritari¹⁰⁶.

Inoltre, fino agli anni Sessanta, negli *Stati Uniti d'America* l'ideologia del *melting pot*, della fusione, aveva ostacolato la reale presa di coscienza delle effettive diversità etnico-culturali. Le differenze rimasero sottostimate fino a quando il movimento dei diritti civili dei cittadini, lottando contro la segregazione razziale nel sistema scolastico e contro ogni forma di discriminazione, fece in modo che i contrasti culturali ed i conflitti che ne scaturivano diventassero oggetto di attenzione e che le culture dei gruppi minoritari fossero rivalutate. Per molti decenni, l'obiettivo politico e pedagogico primario degli Usa, Canada e Australia continuava ad essere quello di formare uno Stato-Nazione con una cultura unitaria (Anglo-Sassone o Anglo-Celtica); per divenire cittadini americani tutte le minoranze culturali presenti nel territorio erano costretti ad abbandonare la propria lingua e cultura¹⁰⁷.

In contrasto con le politiche assimilatorie e di fusione, nel corso degli anni Sessanta e Settanta, si assiste alla nascita del movimento *Black Civil Rights*, soprattutto in seguito all'aumento della diversità a causa dell'ingresso di milioni di immigrati dalle nazioni colonizzate dopo la seconda guerra mondiale. Scopo principale di tale movimento era di estendere i diritti democratici a tutti i cittadini presenti, a prescindere dal colore della pelle, dalla lingua o dalla cultura di appartenenza. Dopo il fallimento della politica assimilazionistica, si chiedeva un'inclusione strutturale e il diritto a mantenere parti importanti della propria cultura (lingua, religione, simboli culturali). Molte minoranze etniche, sull'onda del movimento *Ethnic-R revival*, seguendo l'esempio dei neri con il loro motto «*Black is beautiful*», iniziarono con orgoglio a riaffermare il valore delle proprie origini e ad effettuare delle ricerche sulle proprie radici¹⁰⁸.

Negli anni Sessanta, come conseguenza del *Civil Rights Movement*, negli Stati Uniti si sviluppò la fase della *Multicultural Education*. Dopo si comincia a parlare di educazione *multiculturale* mediante articoli e contributi scientifici anche in Gran Bretagna (coniugata principalmente come *antiracist education*), e successivamente anche in Canada (1971) e Australia (1978). Scopo principale e di tale educazione definita *multiculturale* è di riformare il sistema scolastico in modo da fornire l'opportunità dell'inclusione anche a studenti con diversi retroterra etnici e culturali. In concreto, si tratta di attuare progetti di educazione equitaria per tutti gli

¹⁰⁶ *Ibid.*; Cfr. anche J. A. BANKS, *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. In J. A. BANKS (ed.) *The Routledge international Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York 2009, pp. 9-32.

¹⁰⁷ «A major National goal in the US, Canada and Australia was to create a nation-state in which one culture – the Anglo-Saxon or Anglo-Celtic – was dominant. The diverse groups that made up these nation were expected to forsake their original cultures and languages in order to become effective citizens of their National-states», J. A. BANKS, *cit.* p. 11.

¹⁰⁸ Ch.E. SLEETER, C.A. GRANT, *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, in «Harvard Educational Review», 4, 1987, pp. 421-434.

studenti presenti in classe, promuovendo democrazie e giustizia sociale¹⁰⁹. Nel corso degli ultimi trenta anni è avvenuto un notevole sviluppo e impiego di tale termine, impiegato fino ad oggi soprattutto nei suddetti paesi (con la differenza del Canada francofono). Attualmente si assiste a differenti concezioni di *multiculturalismo*: una promuove l'espansione culturale americana, senza svalutare i classici del pensiero occidentale; una seconda, ispirata al relativismo, ritiene come curriculum ideale quello che attinge alle opere di culture diverse; una terza, orientata all'etnocentrismo, propone la rivalutazione unilaterale della cultura della minoranza, per svelarne l'oppressione¹¹⁰.

3. LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE IN ITALIA E IN EUROPA

In Europa l'immigrazione raggiunse cifre elevate soprattutto dal secondo dopoguerra in poi. Dapprima gli immigrati, provenienti dalle ex colonie, furono accolti soprattutto nei paesi con passato coloniale, come Belgio, Inghilterra, Francia e Olanda, provocando una sorta di «colonizzazione pacifica al contrario»¹¹¹. Successivamente, negli anni Cinquanta e Sessanta, si registrò un rapido aumento del fenomeno migratorio da parte soprattutto di giovani maschi provenienti dai paesi poveri del Mediterraneo (Turchia, Grecia, ex Jugoslavia, Italia, Spagna), che trovavano lavoro ed ospitalità anche nei paesi del nordeuropei (oltre ai suddetti, anche Germania, Svizzera, Austria, paesi scandinavi). Rispetto alla politica educativa e la gestione dei conflitti fra culture diverse, il *Consiglio d'Europa* per molti anni fece propria la strategia del multiculturalismocercando di promuovere sia l'integrazione nel paese di accogliimento, sia in quello di provenienza¹¹². Nel 1970 emise la prima risoluzione del Comitato dei Ministri (Nr. 35) riguardante la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri, mirante sia a favorire la loro integrazione all'interno della scuola del paese di accogliimento, sia a mantenere il legame culturale e linguistico con il paese d'origine, per facilitarne la reintegrazione scolastica. Anche nel corso delle Conferenze realizzate negli anni successivi (nel 1973 a Berna, nel 1974 a Strasburgo, nel 1975 a Stoccolma, nel 1976 a Oslo) si cercò di riflettere sui problemi dell'educazione dei bambini emigranti e sul modo di mantenere il loro legame con la lingua e la cultura d'origine.

Fu solo nel 1983, durante una conferenza svoltasi a Dublino, che i Ministri europei dell'educazione adottarono all'unanimità una risoluzione sull'educazione dei bambini emigranti, in cui si sottolineava l'importanza della dimensione *inter-*

¹⁰⁹ J. A. BANKS, *cit.* p. 13

¹¹⁰ S. BRINT, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna 1999.

¹¹¹ F. FERRAROTTI, *Oltre il razzismo*, Armando, Roma 1988.

¹¹² Per maggiori approfondimenti sullo sviluppo della p.i. in Italia e in Europa, cfr. A. PORTERA (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e pensiero, Milano 2003; A. PORTERA, (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano 2006.

culturale nell'educazione. L'anno successivo fu emessa una raccomandazione relativa alla formazione degli insegnanti per un'educazione basata sulla comprensione interculturale; e, nella seconda metà degli anni Ottanta, il Consiglio d'Europa promosse una serie di sperimentazioni inerenti l'educazione non più multiculturale, bensì interculturale. Complessivamente, seguendo anche le suddette indicazioni degli organismi comunitari, nei paesi europei d'immigrazione (come, ad esempio, la Francia, la Germania, il Belgio, l'Olanda) è possibile constatare uno sviluppo simile: inizialmente la riduzione dei problemi agli aspetti linguistici, gli incentivi per l'apprendimento della seconda lingua, progetti di tipo multiculturale, miranti alla conoscenza delle diversità.

A partire dagli anni Ottanta si producono interventi di natura prettamente interculturale e dagli anni Novanta nelle scuole europee di assiste ad un movimento "pendolare" fra soluzioni a carattere universalistico, che minimizzano la diversità e soluzioni a carattere relativistico, che la esaltano¹¹³. Rappresentano delle eccezioni la *Gran Bretagna*, dove ancora oggi prevalgono approcci a carattere multiculturale miranti alla prevenzione del razzismo, la *Svizzera*, che detiene una legislazione immigratoria eccessivamente conservatrice e restrittiva, e la *Svezia*, unico paese che ha riconosciuto ai bambini stranieri il diritto di seguire lezioni nella propria lingua madre, ed il cui governo ha da sempre perseguito una politica favorevole nei confronti degli immigrati, concedendo agli stranieri il diritto di voto, il diritto di soggiorno e facilitazioni per l'assunzione della cittadinanza.

Nell'accezione impiegata in Italia e in Europa, il concetto di *educazione interculturale*, sorto solo agli inizi degli anni Ottanta, a mio parere rappresenta la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione: la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente diversità sul piano non solo culturale, ma anche economico e sociale. Considero tale paradigma rivoluzionario, nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto migratorio erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia. Per la prima volta nella storia educativa comunitaria, la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri avveniva prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e si riconosce ufficialmente l'opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti.

Nell'accezione europea, per l'approccio pedagogico interculturale l'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti.

¹¹³ C. ALLEMANN-GHIONDA (Hrsg), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern, Lang, 1994.

In forza di ciò, la pedagogia interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, tiene conto di opportunità e limiti e supera ambedue in una nuova sintesi aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione. Laddove la multi e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza pacifica, *gli uni accanto agli altri*, come in un condominio, di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più persone. Nell'accezione europea è inserito un elemento prescrittivo: sono le società da definire come "multiculturali", nel senso che si rileva la presenza di soggetti con usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre le strategie d'intervento educativo dovrebbero essere di tipo interculturale, nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture, e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale. Sul piano epistemologico la pedagogia interculturale, include fondamenti scientifici della psicologia sociale sperimentale (in particolare le ricerche sull'identità culturale, sull'acculturazione e sullo stress acculturativo), della psicologia transculturale (soprattutto delle ricerche comparative, del concetto di "psicologia culturale" e di "psicologia etnica"), della pedagogia generale, sociale e comparata, dell'antropologia culturale, dell'etnologia, della sociologia, delle scienze del linguaggio e della comunicazione (interculturale). Si tratta di stimolare un rapporto interdisciplinare fra tutte le discipline (anche la sociolinguistica, la filosofia, la geografia, la storia, le scienze politiche) utili al riconoscimento di opportunità, rischi e modalità d'intervento educative interculturali.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Nelle pagine precedenti si è visto come all'alba del nuovo millennio i cittadini delle società occidentali industrializzate fruiscono di notevoli opportunità, accompagnate anche da notevoli rischi. La nuova situazione, nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza, pare sfociare in forti crisi sotto il profilo economico-finanziario, sociale, politico, culturale e dell'identità. Da ciò scaturisce anche una forte crisi educativa e, di riflesso, anche pedagogica. Le istituzioni educative dei paesi industrializzati reagiscono in maniera impreparata alla sfida della globalizzazione e della modernità. Programmi e contenuti scolastici, anche universitari, sono modificati costantemente, dando origine a maggiore disorientamento in docenti e soprattutto studenti. Insegnanti improvvisano percorsi "creativi" alla ricerca di mode o slogan vuoti, se non addirittura pericolosi, o nascondono la testa sotto la sabbia continuando ad insegnare come se tutto fosse rimasto invariato. Per uscire dalla crisi di valori, di governabilità e di orientamento della società postmoderna, personalmente sono della ferma convinzione che

non si può più puntare sul cosiddetto progresso, né sul consumo, né sulla crescita. Nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità linguistica, etnica e culturale, è *indispensabile investire sull'educazione e sulla pedagogia*.

Nel tempo della mobilità reale e virtuale - per il tramite di internet e voli *low coast*, ma anche dell'aumento di crisi economiche, catastrofi ecologiche e guerre che costringono sempre più esseri umani a lasciare il paese di nascita - educatori, genitori e insegnanti dovrebbero prendere coscienza della realtà multiculturale di tutte le forme di vita civile. Tutti noi dovremmo divenire consapevoli che la diversità culturale non è più l'eccezione, bensì la regola. Oggi si sperimenta la diversità non solo per il tramite di esperienze migratorie, ma anche durante i sempre più numerosi viaggi e soggiorni all'estero per motivi turistici, di studio o di lavoro, nell'incontro con cittadini stranieri che vivono nel nostro condominio, mediante radio, televisione, skype o face book. Non solo. Anche nello stesso paese, persino all'interno della stessa famiglia, spesso coesistono "culture" diverse. Peraltro, nell'aula scolastica le differenze non scaturiscono solamente dalla presenza di bambini immigrati. Molti alunni sono diversi sotto molti altri profili: economico, sociale, di status (accettati o esclusi dal gruppo), vicini o lontani ai principi postmoderni, in situazione di mobbing, di disagio o di disturbo fisico psichico o psicosomatico.

Alla luce di ciò, a scuola, l'approccio e le competenze interculturali non dovrebbero tradursi in interventi di tipo sommatorio (accanto alle lezioni di storia o di geografia previste si aggiungono quelle inerenti i paesi di bambini immigrati presenti in classe), ma neanche solamente in azioni ad hoc da realizzare in aggiunta o sostituzione dei programmi previsti, come ad esempio progetti o attività circoscritte: occorre promuovere una *forma mentis interculturale*, includendo tale prospettiva all'interno di ogni disciplina e ogni attività.

Concludendo, nella società complessa, nel tempo del neoliberismo, sul piano pedagogico è necessario *reagire in maniera preparata* a tali cambiamenti riconoscendone opportunità e rischi. Dalle pagine precedenti si è visto come nei paesi che hanno sperimentato prima dell'Europa tali cambiamenti, come USA Canada e Australia, si sia passato da forme di esclusione, segregazione e assimilazione, a sviluppare tipologie di intervento multiculturale, volte a promuovere soprattutto la convivenza pacifica, nel rispetto delle diversità. Grazie anche a tali esperienze, ricercatori europei hanno ulteriormente sviluppato il modello interculturale, pervenendo al concetto di educazione interculturale, intesa non solo come conoscenza e rispetto delle diversità, ma anche consapevolezza dei punti in comune (bisogni, diritti, paure e desideri universali). Inoltre sono stati aggiunte anche le categorie dell'incontro, del dialogo e dell'interazione. Purtroppo, come emerge chiaramente da un recente testo, *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, curato da C.A. Grant e da me¹¹⁴, a tutt'oggi nel mondo

¹¹⁴ C.A. Grant and A. Portera (edit). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York and London 2010.

esistono delle forti incomprensioni e contraddizioni sia sul piano terminologico e concettuale sia su quello degli interventi educativi. Storicamente il concetto di “educazione interculturale” è stato impiegato per la prima volta negli Stati Uniti degli anni Quaranta con un’accezione precipuamente a carattere assimilatorio. Successivamente, negli anni Settanta, in concomitanza con il movimento “*Black is beautiful*”, ossia le manifestazioni per i diritti civili dei cittadini di colore, si è voluto rivendicare il diritto ad un’identità differente, ma anche l’orgoglio di essere diversi (slogan attuati anche in Europa soprattutto dai movimenti femministi, “donna è bello”). In seguito a ciò, non solo negli Stati Uniti, ma in tutti i paesi anglofoni del Commonwealth si è sempre più sviluppato il concetto di *Multicultural Education*, ampiamente impiegato ancora oggi in tutto il mondo. D’altro canto, molti paesi (specie europei) hanno attuato il passaggio dall’approccio multiculturale a quello interculturale, intendendo con tale aggettivo qualcosa in parte completamente diverso, ossia considerando tutte le culture sullo stesso piano e includendo le categorie del dialogo e dell’interazione (vedi sopra). Inoltre, l’insicurezza e la confusione per ricercatori e insegnanti aumenta ancora quando scoprono che, intanto, in molti paesi anglofoni (anche Canada, USA e Australia) si inizia ad impiegare l’aggettivo interculturale nell’accezione dinamica (europea), mentre altri autori continuano a preferire il termine multiculturale, ma vi includono anche le categorie dell’integrazione e del dialogo.

All’alba del terzo millennio, a mio parere è giunto il tempo di aprire una discussione e un confronto a livello mondiale in modo da riflettere congiuntamente sulle migliori risposte educative e formative da dare, a fronte di tutte le forme di diversità esistenti, a prescindere dai termini impiegati (sui quali, ovviamente, dovrebbe anche essere possibile riuscire a trovare un accordo per impiegarli in maniera chiara e condivisa). Secondo la mia prospettiva, riterrei adeguato *estendere ulteriormente i concetti di cultura e di pedagogia interculturale*. Rispetto alla cultura sarebbe necessario superare le gabbie linguistiche, nazionali e nazionalistiche e iniziare a tenere conto di tutte le forme di diversità (valori, religione, orientamento politico, status sociale, interessi, ecc.), nonché le componenti dinamiche e interattive (le culture cambiano in continuazione). Rispetto alla pedagogia interculturale, dopo averne chiarito l’accezione semantica (distinguendola da quella usata in passato in USA) e dopo aver preso consapevolezza dei molteplici limiti¹¹⁵, sarebbe necessario un ripensamento e un maggiore radicamento, non solo a scuola ma anche in tutti i settori della vita civile. Nel futuro della pedagogia, l’aggettivo interculturale dovrebbe servire a ricordare che la riflessione sull’educativo non potrà mai prescindere dalle categorie culturali e dalle molteplici diversità. A mio parere, all’alba del terzo millennio, dopo aver superato il concetto di pedagogia per stranieri, occorre ora superare anche altre provincie pedagogiche. La pedagogia interculturale, fondandosi sul confronto del pensiero, dei concetti e dei precon-

¹¹⁵ A. PORTERA, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006.

cetti, divenendo una pedagogia *dell'essere*¹¹⁶, pone al centro la persona umana nella propria interezza. La qualcosa implica non solo il prescindere da lingua, cultura o religione di appartenenza, ma anche da tutte le altre forme di diversità.

La famiglia, la scuola e la società civile affrontano oggi la sfida di arginare la cultura del capitalismo senza regole e del neoliberismo. La risposta pedagogica dovrebbe consistere nel rivendicare il ruolo formativo al pensiero critico, rispettoso di ogni forma di diversità, promuovendo persone e società eque, a misura della persona umana¹¹⁷. Una buona educazione e una buona scienza dell'educazione non possono considerare solo parte della situazione di vita dell'educando, ma dovranno vagliarlo nella sua interezza, nei vari aspetti della sua persona e del suo specifico percorso esistenziale.

In tal senso, dopo il tempo in cui la pedagogia interculturale è stata definitivamente considerata come distinta dalla pedagogia per stranieri, è giunto il tempo in cui occorre riflettere anche su comunanze e differenze rispetto alla pedagogia speciale. Oggi sarebbe necessario e urgente iniziare un dialogo fra le due discipline. A mio parere la pedagogia interculturale, intesa come attenta ad ogni forma di diversità, dovrebbe e potrebbe anche *includere tutti gli aspetti positivi della pedagogia speciale*; le vaste riflessioni teoriche e le comprovate pratiche educative a favore dei soggetti con disagio o disabilità. Siffatta nuova accezione di pedagogia interculturale dovrebbe intraprendere la strada della differenza (in ogni forma essa si manifesti) e della complessità come categorie fondanti e ineludibili.

Infine, in futuro l'obiettivo ultimo dovrebbe essere di *far confluire la pedagogia interculturale nella pedagogia generale*, intesa come rivolta a tutti, senza alcuna distinzione. Ogni buona pedagogia e ogni buona educazione non possono (più) esimersi dal considerare le differenze, la globalizzazione, la complessità e l'interdipendenza planetaria come categorie fondanti e ineludibili. Continuare ad impiegare l'aggettivo "interculturale" dovrebbe servire solamente da "stampella", in fase transitoria, per ricordare tutte le forme di differenza, discriminazione e iniquità presenti in famiglia, in classe, nel luogo di lavoro e nella società civile.

Il futuro della pedagogia, la sua autorevolezza nei confronti delle altre discipline, il suo riconoscimento nei vari settori di vita, dipenderanno dalla sua capacità di rinnovamento. La sua stessa possibilità di esistenza come disciplina autonoma dipenderà dalla consapevolezza che, nel tempo della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, a prescindere dagli aggettivi che vogliamo o meno aggiungere o togliere, abbiamo un disperato bisogno di competenze, buone teorie e pratiche educative atte a fare giustizia, gestire e valorizzare ogni forma di diversità e di cambiamento.

¹¹⁶ L. SECCO, *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, in «Studium educationis», 4, 1999, pp. 620-632.

¹¹⁷ A che pro?, si chiedeva Socrate. Oggi, al centro di ogni riflessione teorica e di ogni intervento con tale domanda dovrebbe essere valutato il beneficio per la singola persona umana e per la collettività.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALLEMANN-GHIONDA C. (Hrsg), *Multikultur und Bildung in Europa*, Lang, Bern 1994.
- BANKS J. A., *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. In J. A. BANKS (edit) *The Routledge international Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York 2009, pp. 9-32.
- BAUMANN Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.
- BENASAYAG M., SCHMIDT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna 1999.
- FERRAROTTI F., *Oltre il razzismo*, Armando, Roma 1988.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano
- GIDDENS A., *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Polity, Cambridge
- GRANT C.A., PORTERA A. (edit). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York and London 2010.
- HERITIER F., *Masculin/Feminin. Dissoudre la hiérarchie*, Odile Jacob, Paris 2002.
- HUTCHINSON E. P., *Immigration Policy since World War 1*, Annuals, 1949, pp. 15-21.
- KILPATRICK W. H., TIL W. VAN (edit), *Introduction to Intercultural Attitudes in the Making*, Harper and Brofers, New York 1947, p. 4.
- LATOUCHE S., *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- MCGEE BANKS C. A., *Becoming American: Intercultural education and European Immigrant*, in C.A. GRANT, A. PORTERA (edit). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York and London 2011, pp. 124-137.
- MCGEE BANKS C. A., *Intercultural and intergroup education 1929-1959*. In BANKS J. A. (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*, Jossey-Bass, San Francisco 2004, pp. 753-768.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- PATI L., PRENNA L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008.
- PORTERA A. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano 2006.
- PORTERA A., (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e pensiero, Milano 2003.
- PORTERA A., BÖHM W., SECCO L., *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, Utet, Torino 2007.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006.
- SECCO L., *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, in «*Studium educationis*», 4, 1999, pp. 620-63.
- SLEEETER CH. E., GRANT C. A., *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, in «*Harvard Educational Review*», 4, 1987, pp. 421-434.

LESSICO PEDAGOGICO

Interculturalità

Michele Caputo

L'autore richiama, in primo luogo, la definizione dell'interculturalità come progetto "etico-politico" e conduce una esplorazione del concetto all'interno di un più ampio riferimento alla "famiglia semantica" connessa all'introduzione dell'aggettivo "inter-culturale" nell'insieme delle scienze umane. Sono analizzate alcune tappe dell'esplorazione pedagogica del "campo ideologico" dell'inter-cultura, e sono descritte, a grandi linee, le diverse stratificazioni, teoretiche e pratiche, che compongono la "categoria" dell'interculturalità. Nell'analisi proposta ne viene rilevata la "pre-pedagogicità" e viene richiamato il bisogno di una comprensione antropologica ed una interpretazione dei dinamismi di trasformazione, personale e sociale, più adeguata al punto di vista pedagogico.

Firstly, the author recalls the definition of intercultural-ity as an "ethical-political" project and explores the concept in broader reference to the "semantic family" that relates to the introduction of the adjective "inter-culture" in the social sciences. The author analyses some of the stages in the pedagogical exploration of the "ideological field" of inter-culture, and describes - in broad terms - the different theoretical and practical layers that make up the "category" of interculturality. The analysis underlines the dimension "pre-pedagogical" and stresses the need for an anthropological understanding as well as for an interpretation of the personal and social dynamics of transformation, more appropriate to the pedagogical point of view.

Parole chiave: interculturalità, pedagogia interculturale, multiculturalità

Key words: interculturality, intercultural pedagogy, multiculturalism

Articolo ricevuto: 20 gennaio 2012

Versione finale: 23 febbraio 2012

Secondo dichiarazioni di principio importanti (nazionali e internazionali) il termine *interculturalità* indica un progetto etico-politico, affidato in primo luogo alla scuola, di "promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento"¹¹⁸. L'interculturalità va perciò intesa come "l'esistenza di diverse culture e la loro interazione paritaria, e la possibilità di generare delle espressioni culturali condivise, attraverso il dialogo e il mutuo rispetto"¹¹⁹. In tal modo verrebbe a prefigurarsi una vera e propria "società interculturale", idealmente contrapposta alla "società multiculturale" non tanto, e non solo, sul piano della descrizione scientifica quanto piuttosto sul piano etico e progettuale. In questo quadro la multiculturalità viene rappresentata come pura presa d'atto dell'esistenza di culture diverse, prive di qualsiasi interazione, culture che potrebb-

¹¹⁸ C.M. 205/1990.

¹¹⁹ Convenzione UNESCO sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, Parigi 2005, p. 5.

bero procedere e svilupparsi su piani paralleli, indifferenti le une alle altre. Al contrario l'interculturalità si configura come un modello desiderabile di società pluralistica, nella quale sono presenti diverse culture interagenti e va garantito il massimo rispetto possibile dei diritti umani.

In un'ottica più globale, obbiettivo primario di una educazione attenta ai valori etici e ai diritti di cittadinanza risulta essere lo "stimolare l'interculturalità al fine di sviluppare l'interazione culturale nello spirito di costruire ponti tra i popoli"¹²⁰.

Nella letteratura pedagogica italiana il termine interculturalità è stato (e viene tuttora) utilizzato in riferimento ad un ampio spettro di possibili significati: da una parte abbiamo le accezioni che si riferiscono alla sintesi derivante dal sintagma "educazione interculturale", dall'altra l'area semantica riferibile al sintagma "società interculturale". L'interculturalità viene definita come l'impegno e "la disponibilità a uscire dai confini della propria cultura per *entrare* nei territori di altre culture e apprendere a vedere, a conoscere e a interpretare la realtà secondo schemi e sistemi simbolici differenziati e molteplici"¹²¹, dando vita ad un preciso progetto pedagogico che risulta, "finalizzato al perseguimento di un importante e ambizioso traguardo formativo: quello della costruzione e dello sviluppo di un *pensiero aperto e flessibile, problematico e antidogmatico* (...) capace di *decentrarsi*, di *allontanarsi* dai propri riferimenti mentali e valoriali, di andare verso le altre culture per riconoscere e comprendere le differenze e le analogie; capace, inoltre, di tornare nella propria cultura"¹²². Ma accanto, e in conseguenza, dello sviluppo del "pensiero aperto" occorre mettere in essere "un'ottica complessa, capace di individuare e perimetrare lo «spazio dell'incontro» che si può definire, come sostiene Matilde Callari Galli, solo a partire dal riconoscimento dell'esistenza e della forza dell'appartenenza (vale a dire, dal «noi»)"¹²³, in altri termini riconoscendo il valore della dimensione sociale della persona e promuovendo la "capacità di assicurare agli altri, a tutti la cittadinanza – di garantire cioè la partecipazione piena alla vita sociale e politica"¹²⁴, nella prospettiva dell'uguaglianza delle opportunità.

L'esplorazione dell'interculturalità ha così bisogno di un più ampio riferimento alla "famiglia semantica" connessa all'introduzione dell'aggettivo "interculturale" nell'insieme delle scienze umane e alle varianti paradigmatiche del concetto di cultura alla fine del Novecento. Infatti l'ampio ventaglio di posizioni e di proposte pedagogiche relative all'interculturalità qui accennato è ulteriormente complicato dall'estrema diffusione del termine nell'intero arco delle scienze

¹²⁰ *Ivi*, pag. 3.

¹²¹ F. Pinto Minerva, *L'interculturalità*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 15.

¹²² *Ivi*, pp. 15-16.

¹²³ Cfr. A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna 2003, p. 201.

¹²⁴ *Ibidem*.

umane¹²⁵. In queste pagine cercheremo perciò di delineare alcune tappe dell'esplorazione pedagogica del "campo ideologico" dell'*inter-cultura* tentando di descrivere a grandi linee le diverse stratificazioni, teoretiche e pratiche, che compongono la "categoria" dell'interculturalità.

1. PIONIERI E L'EMERGENZA INTERCULTURALE

Possiamo collocare nei primi anni Ottanta l'emergenza teorica e sociale della "frontiera interculturale" e la timida comparsa dell'aggettivo *interculturale* associato ai termini pedagogia e educazione. Alcune sperimentazioni di "educazione interculturale" erano state promosse dal Consiglio d'Europa già alla fine degli anni Sessanta¹²⁶, ma occorre attendere la prima metà degli anni Ottanta per documentare la diffusione dell'aggettivazione "interculturale" nella pubblicistica italiana. Difatti, da una parte il CEDE di Frascati con il progetto EDINT (Educazione Interculturale) coordinato da Maria Grazia Calasso, dall'altra il gruppo di lavoro italo/greco/tedesco di un programma CEE di cooperazione interuniversitaria, che trasformò l'originaria denominazione del progetto da "Migrantenpädagogik" a "Pedagogia interculturale"¹²⁷, tra il 1983 e il 1984, cominciarono a diffondere, anche con interventi nelle riviste pedagogiche, l'uso del termine in questione.

Il progetto del CEDE cercò di promuovere, attraverso metodologie di ricerca-azione, atteggiamenti di comprensione, di accettazione e di apprezzamento nei riguardi della diversità. L'attività pubblicistica della Calasso ha posto maggiore enfasi sull'insegnamento delle lingue straniere, inteso come vettore di una formazione interculturale, valorizzando inoltre il ruolo degli scambi internazionali di docenti e studenti¹²⁸. L'attenzione all'apprendimento della seconda lingua e al bi-

¹²⁵ Cfr. le ampie bibliografie ragionate M. Fiorucci, *Immigrazione e intercultura: un itinerario bibliografico ragionato*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999, pp. 309-350; R. Carbone, *Una bibliografia ragionata sull'interculturalità*, in G. Cacciatore, G. D'anna, (a cura di), *Interculturalità. Tra etica e politica*, Carocci, Roma 2010, pp. 155 – 198; per una bibliografia cronologica della letteratura pedagogica italiana sull'intercultura (dal 1979 al primo semestre 1998) cfr. M. Caputo, *Bibliografia*, in E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, FrancoAngeli, Milano 1999, pp. 362 – 367.

¹²⁶ Cfr. M.H. Nevels-Gil, *Les problèmes et méthode d'une éducation interculturelle dans le milieu migrants portugais de la région parisienne*, I.R.F.E.D., Paris 1972.

¹²⁷ Il programma, avviato nel 1981, coinvolse progressivamente (in Italia) le Università di Verona (1981), di Catania, di Palermo e di Salerno (1983). Cfr. A. Agosti (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto universitario*, Morelli, Verona 1993.

¹²⁸ Cfr. M. G. Calasso, *Gli scambi educativi e l'educazione interculturale*, in *Ricerca educativa* n. 4, 1985; ID, *La pedagogia degli scambi interculturali*, Frascati, I quaderni di Villa Falconieri, 1986; ID, *Diverso è bello: l'educazione interculturale nella scuola*, in "Ricerca educativa", 1, 1987, pp. 7-38; ID, *La valenza formativa del pluralismo linguistico*, in "Scuola e città", 3, 1989, pp. 120-125; ID, *La formazione degli insegnanti di lingue (e non) in un'ottica interculturale*, in C. SIRNA (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino 1996, pp. 183-202.

linguismo in genere costituirà anche in seguito uno dei filoni della ricerca pedagogica interculturale italiana, come del resto negli altri paesi europei¹²⁹.

Il gruppo di lavoro italo/greco/tedesco, a partire dalla presenza di bambini stranieri nelle scuole della Germania e dai problemi legati al rientro nelle scuole dei paesi d'origine, elaborò alcune riflessioni sui temi del rapporto tra le dinamiche migratorie e i processi educativi¹³⁰. In particolare Norbert Boteram focalizzò il proprio interesse sui rapporti tra l'apprendimento linguistico e i processi di socializzazione nei bambini con storie di emigrazione, mentre le ricerche di Maria Teresa Moscato¹³¹ centrarono l'interesse sui problemi educativi legati alle diverse tipologie migratorie, in particolare l'emigrazione pendolare, considerate per i loro effetti sulla dinamica familiare e sull'azione educativa della scuola.

Tra gli studiosi italiani di "pedagogia per gli immigrati" indubbiamente occorre citare Serena Di Carlo, autrice e coordinatrice di numerose ricerche sui temi dell'immigrazione e dell'educazione linguistica dei figli di emigranti¹³².

Già nella seconda metà degli anni Ottanta si modifica una secolare auto rappresentazione dell'Italia, tradizionalmente paese di emigranti, che si scopre meta di flussi migratori crescenti¹³³, come diverrà socialmente evidente nel decennio

¹²⁹ Cfr. A. Durino Allegra, *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1993; più recente il contributo di S. BAUR (a cura di), *Il soggetto plurilingue. Interlingua, aspetti di neurolinguistica, identità e interculturalità*, FrancoAngeli, Milano 2004.

¹³⁰ Delle pubblicazioni di questo gruppo citiamo qui, in ordine cronologico, soltanto quelle in lingua italiana: L. Secco (a cura di), *Intercultura tra pedagogia e politica*, Morelli, Verona 1987; M.T. Moscato (a cura di), *Emigrazione, identità e processi educativi*, COESSE, Catania 1988; M.T. Moscato (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative. Vol. I. Problemi e prospettive di fondo*, COESSE, Catania 1989; A. Portera, *Europei senza Europa*, COESSE, Catania 1990; A. Scuderi, S. Galeano, *Regioni d'Europa e frontiere educative. Vol. II. Pedagogia interculturale e scuola*, COESSE, Catania 1990; G. Brinkmann, M.T. Moscato (a cura di), *A scuola tra Italia e Germania*, COESSE, Catania 1992; G. Zanniello (a cura di), *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992; A. Agosti, (a cura di), *op. cit.*

¹³¹ Relativamente alle ricerche pubblicate in Italia fino al 1990 cfr.: M.T. Moscato, *Processo educativo e pedagogia interculturale*, in "Pedagogia e vita", n. 4, 1984/85, pp. 361-378; N. Boterma, M. T. Moscato, *Emigrazione e scolarizzazione come problemi pedagogici*, in C. Scurati, E. Damiano (a cura di), *L'educazione internazionale nella scuola: esperienze e prospettive*, La Scuola, Brescia 1985, pp. 55-59; N. Boterma, G. Brinkmann, M. T. Moscato, G. Timpanaro, *Principi, metodi e problemi dello studio interculturale nell'insegnamento e nella ricerca*, in L. Secco (a cura di), *op. cit.*, pp. 35-44; M. T. Moscato, G. Timpanaro, *Emigrazione di ritorno ed educazione scolastica: problemi e prospettive*, in *ibidem*, pp. 137-149; M.T. Moscato, *Difficoltà e conflitti d'identità nei bambini degli emigranti pendolari*, in "Il bambino incompiuto", 2, 1988, pp. 31-43; ID, *Emigrazione e ritorno: implicazioni per il processo educativo*, in "Ricerche Didattiche", 331-332, 1990, pp. 4-25.

¹³² Ci riferiamo agli studi comparsi nella prima metà degli anni Ottanta: AA.VV., *Infanzia, processi di comunicazione, movimenti migratori*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1979; E. Compagnoni, S. Di Carlo, *Emigrazione e scuola. Il caso Svizzera*, Armando, Roma 1980; Ministero P.I., *La scuola italiana e gli alunni migranti*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1982; A. Di Carlo, S. Di Carlo (a cura di), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*, FrancoAngeli, Milano 1986; L. Greco, *Abitare il cambiamento: emigrazione e scuola nella Repubblica Federale Tedesca*, FrancoAngeli, Milano 1986.

¹³³ Il mutamento da paese d'origine di migranti a paese ospitante fu sancito dalla legge L. 943 del 30.12.1986, che affronta il tema dei diritti dei lavoratori extracomunitari recependo una con-

1990-2000. Le ricerche pedagogiche, favorite dalla committenza pubblica e di enti con finalità operative nel privato/sociale¹³⁴, si rivolsero direttamente al nuovo “pubblico”, peraltro diversamente caratterizzato nelle aree del paese interessate dal fenomeno dell’immigrazione extracomunitaria¹³⁵. Prevalse la ricerca di impianti metodologici maggiormente garantiti, di stampo per lo più sociologico, temperati dall’assunzione di categorie antropologiche apparentemente meno connotate sul piano politico-ideologico.

Nel 1987, a Roma, F. Susi avviava una ricerca sui bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri, avvalendosi della consulenza di Graziella Favaro e di Duccio Demetrio. La metodologia della ricerca-azione veniva scelta, oltre che per il suo carattere “esplorativo”, per privilegiare modalità di lavoro “il più possibile improntate ad una gestione consensuale dei processi attraverso forme di coinvolgimento attivo dei ricercatori, dei soggetti e del committente”¹³⁶. Sempre nella seconda metà degli anni Ottanta si collocano le ricerche e gli studi di Graziella Favaro sull’inserimento dei bambini stranieri nella scuola dell’obbligo¹³⁷, con particolare attenzione al tema del bilinguismo e dell’integrazione linguistica, come premessa necessaria di un percorso di successo scolastico e le ricerche di Duccio Demetrio, attento alla prospettiva interculturale nell’ambito dei processi di educazione degli adulti e dell’aggiornamento degli insegnanti¹³⁸.

venzione dell’OIL (Organizzazione internazionale del lavoro, sotto l’egida dell’ONU). L’oggetto normativo, definito nella titolazione della legge “Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine” presenta già il connubio irrisolto della politica migratoria italiana, tesa a contemperare esigenze economico-demografiche con problemi di ordine pubblico (e contese di consenso elettorale). Chiave di lettura confermata dalle successive norme emanate dallo Stato in ordine all’immigrazione (legge Martelli, legge Turco-Napolitano, legge Bossi-Fini) tuttora prive di regole per l’acquisizione della cittadinanza delle seconde generazioni che siano congruenti con i principi pedagogici interculturali.

¹³⁴ Gli impegni assunti nella legge 943/1986, più o meno direttamente, da parte dello Stato diedero modo a numerosi enti locali e istituzioni sociali di assumere l’onere (e l’onore) di diventare committenti di indagini scientifiche e gestori di nuovi e/o reindirizzati servizi sociali.

¹³⁵ La popolazione immigrata in Italia ha mantenuto una composizione variegata, e si è distribuita sul territorio nazionale in percentuali molto differenziate, rendendo il fenomeno migratorio alquanto eterogeneo.

¹³⁶ F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, FrancoAngeli, Milano 1991 (II ed.), pag. 21.

¹³⁷ Citiamo qui solo alcune monografie, nelle quali sono presenti riferimenti più precisi ai singoli contributi presenti in altri testi: G. Favaro, M. Tognetti, *Politiche sociali e immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989; G. Favaro, *I colori dell’infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini, Milano 1990; D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia Firenze, 1992; G. Favaro, T. Colombo, *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993.

¹³⁸ Cfr. D. Demetrio (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi*, FrancoAngeli, Milano 1984; D. Demetrio, F. Sbattella, *Bambino nomadi in classe: insegnanti di fronte alle diversità etniche, una esperienza di aggiornamento a Milano*, in “Marginalità e società”, n. 1-2, 1987, pp. 127-144; D. Demetrio, G. Duret, *Immigrazione straniera e modelli di orientamento*, in “Marginalità e società”, n. 6, 1988; D. Demetrio, G. Duret, *Giovani stranieri alla ricerca di sé. Un’indagine sul ruolo della formazione professionale nella*

Furono così aperte le frontiere all'esplorazione di "nuovi" contesti sociali e scolastici, dando origine a molteplici ricerche di carattere locale e tentativi di implementazione di percorsi formativi e/o di sperimentazione didattica, spesso trasformati in pubblicazioni, quali contributi in riviste, atti di convegni e/o costruzione di materiali formativi. Presero avvio, nei primi anni '90, anche ricerche internazionali di carattere comparativo o di *case-study*¹³⁹.

2. LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE NEGLI ANNI '90

Come ogni "esplorazione" anche la ricerca pedagogica nel "campo" interculturale ha dato luogo a vere e proprie "colonizzazioni". Proprio perché di fronte ad un campo pieno di incognite è stato giocoforza utilizzare categorie e strategie preesistenti. La ricerca pedagogica interculturale italiana si è innestata in un contesto scientifico già articolato in diverse tradizioni culturali e attraversato, nel corso degli anni Novanta, da una complessa ridefinizione epistemologica, in parte concomitante alla ristrutturazione accademica dei settori di ricerca e delle articolazioni didattiche delle scienze pedagogiche¹⁴⁰.

Paradossalmente (?) l'aver circoscritto un comune oggetto di ricerca scientifica non ha comportato una unificazione di impianto metodologico tantomeno di categorie interpretative e/o definizioni descrittive, come si avrà modo di sottolineare più avanti.

In alcune aree del paese il fenomeno aveva già assunto una fisionomia strutturale, al di là degli aspetti di emergenza e di prima accoglienza dominanti nella rappresentazione mediatica, interpellando la globalità dei servizi sociali preposti alla tutela e all'esercizio dei diritti umani fondamentali. Tra le sollecitazioni istituzionali al sapere pedagogico è indicativa la circolare 205/1990, che, a partire dal dato (frutto di una ricerca del Centro studi emigrazione di Roma) dell'estrema eterogeneità della popolazione straniera nelle scuole italiane, invitava l'amministrazione scolastica periferica a costituire gruppi di lavoro specifici, sollecitando

prospettiva interculturale, in D. Demetrio, G. Favaro, U. Melotti, L. Ziglio, (a cura di), *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*, FrancoAngeli, Milano 1990; pp. 134-157; D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione cit.*

¹³⁹ Cfr. ad esempio AA.VV., *Verso una società interculturale*, CELIM, Bergamo 1992; E. Damiano (a cura di), *Dinamiche multiculturali processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa*, CELIM, Bergamo 1994; ID (a cura di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, FrancoAngeli, Milano 1998.

¹⁴⁰ I primi anni Novanta hanno visto la rivisitazione della tabella XV e la definizione dei corsi di laurea della nuova Facoltà di scienze dell'educazione in sostituzione delle ex Facoltà di Magistero. Cfr. G. Pinelli, M. T. Moscato, M. Caputo, *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. Galliani, (a cura di) *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Tomo II. Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 2 e 3 dicembre 2010, Comunicazioni referate, Pensa Multi Media, Lecce 2011, pp. 557-582, in particolare le pp. 557-562.

studi, formazione di competenze, collaborazioni con gli Enti Locali o con altre istituzioni utili nella promozione dell'integrazione sociale ed educativa degli immigrati e delle loro famiglie.

In particolare "una funzione di rilievo è esercitata dagli IRRSAE per la ricerca di strategie educativo-didattiche adeguate, l'aggiornamento degli insegnanti e l'assistenza a progetti sperimentali. Al riguardo risultano già assunte, in varie Regioni, iniziative di particolare interesse, anche con significativi apporti delle istituzioni universitarie"¹⁴¹.

Accanto alla richiesta istituzionale non bisogna inoltre dimenticare la spinta ideale del mondo del volontariato e delle organizzazioni non governative in progetti internazionali di educazione allo sviluppo¹⁴². Furono pertanto promossi convegni e ricerche sia da enti locali (comuni, province)¹⁴³ sia dalle associazioni di volontariato (laiche e cattoliche)¹⁴⁴, generando una produzione "militante" con caratteristiche peculiari nella quale prevale la normatività pedagogica e una funzione di rassicurazione del "pubblico", di fronte alle "novità" insite nei nuovi problemi educativi della "società multiculturale".

La produzione più direttamente ascrivibile al mondo accademico mostra in parte le caratteristiche prima annotate: da una parte si stabilì un rapporto "predittivo" e "preventivo" rispetto alla crescita del fenomeno multiculturale anche nel-

¹⁴¹ Cfr. C.M. 205/1990, riportata in G. Serio, *Per una scuola costituente. La sfida dell'educazione interculturale e i progetti del MPI*, Bulzoni, Roma 1995, p. 205. Tra le diverse pubblicazioni a cura degli IRRSAE segnaliamo qui AA.VV., *Problemi educativi delle minoranze culturali e linguistiche. Dalla ricerca alla pratica scolastica*, Reggio Emilia, CCRRE-IRRSAE Emilia Romagna, 1990, con un significativo contributo di Norberto Bottani, responsabile del CERI dell'OCSE; S. S. Macchietti (a cura di), *Verso una educazione interculturale*, Firenze, IRRSAE Toscana, 1992; S. S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, IRRSAE Toscana, Firenze 1996.

¹⁴² Tra i vari enti e le innumerevoli associazioni che si sono impegnati, tra gli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, in attività di formazione e di ricerca nel campo dell'accoglienza e dell'integrazione degli immigrati segnaliamo il CSER di Roma, la Comunità di Sant'Egidio, le varie sezioni diocesane della Caritas, alcune organizzazioni non governative come il CELIM e il CESVI di Bergamo, il COSPE di Firenze, il CEM di Brescia, l'Istituto per lo studio della multietnicità (ISMU) di Milano sostenuto dalla Cariplo. Tra gli autori segnaliamo Felice Rizzi, Milena Santerini e Antonio Nanni.

¹⁴³ Cfr., ad esempio, oltre al testo di D. Demetrio, G. Favaro, U. Melotti, L. Ziglio, (a cura di), *op. cit.*, AA.VV., *Non solo immigrato*, Bologna, Cappelli, 1992; AA.VV., *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*, Cidis, Firenze 1994; M. Colasanto, M. Ambrosini (a cura di), *Noi e l'altro. L'immigrazione straniera: una sfida per le politiche sociali*, AVSI, Cesena 1990; E. Salvadori, P. Pulina (a cura di), *Per una educazione interculturale*, Ibis, Pavia-Como 1991.

¹⁴⁴ Un elenco, riferito ai primissimi anni Novanta, degli enti e delle associazioni interessate all'educazione e alla pedagogia interculturale in S.S. Macchietti, (a cura di), *Verso ...cit.*, pp. 318-319. Oggi il numero delle associazioni è estremamente cresciuto, tuttavia sono reperibili in internet elenchi ufficiali riferiti a specifiche aree del paese: cfr. ad esempio <http://www.romamultietnica.it/it/la-città-interculturale/associazioni-e-centri-interculturali.html> per la città di Roma, oppure il sito http://www.comune.torino.it/intercultura/s1.asp? p1=LINKS&p2=Associazioni&temp=_home per Torino.

la scuola, sovrastimando l'urgenza di un'educazione interculturale: appariva necessario tentare di prevenire i disagi e i problemi avvertiti dagli alunni, stranieri e autoctoni, e già segnalati nelle altre scuole d'Europa; dall'altra, la forte impronta filosofica della pedagogia italiana orientò il dibattito scientifico sulla prospettiva interculturale verso un approccio di tipo teoretico-epistemologico, sia pure ipotizzato dal progressivo prevalere, sul piano accademico, del paradigma delle scienze dell'educazione (paradigma scientifico e formativo al tempo stesso).

Coerentemente al detto paradigma furono privilegiate le indagini di carattere sociologico e antropologico, ritenute legittime depositarie degli strumenti metodologici e delle categorie interpretative del fenomeno immigrazione, riservandosi un intervento prescrittivo, rappresentato come ulteriore inveramento dei valori etici e pedagogici della scuola.

Questo orientamento era tra l'altro "autorevolmente" avallato dalle indicazioni ministeriali contenute nella circolare 205/1990, nella quale l'educazione interculturale viene equiparata *tout court* all'educazione democratica, in quanto la democrazia è caratterizzata da pacifismo, rispetto dei diritti umani e antirazzismo: "considerato che la 'diversità culturale' va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone"¹⁴⁵. In questa prospettiva "ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace"¹⁴⁶.

La stretta relazione tra l'educazione interculturale e l'educazione ai valori inscritti nella costituzione, la promozione dei diritti umani, la tutela delle minoranze, la lotta alle discriminazioni e all'emarginazione, ha costituito il *leit motiv* dei successivi interventi del ministero della P.I., sia con la promozione di convegni e seminari¹⁴⁷, sia con la diffusione delle pronunce del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

Il tema della pedagogia interculturale divenne così il catalizzatore di campi di interesse affini come l'educazione ai diritti umani¹⁴⁸, l'educazione allo sviluppo e

¹⁴⁵ C.M. P.I. n. 205 del 26/7/1990, riportata in G. Serio, *op. cit.* p. 209.

¹⁴⁶ *Ivi*, pag. 210.

¹⁴⁷ Vedi, ad esempio, il seminario nazionale "Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della Scuola", Punta Ala, 5/7 dicembre 1991.

¹⁴⁸ Cfr. il saggio di G. Harrison, *Antropologia culturale dei processi migratori e dei diritti umani*, in E. Damiano (a cura di), *Homo migrans ...*, *op. cit.*, pp. 55-263; E. Toffano Martini, *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, vol. I, *Riflessioni teorico-pratiche*, vol. II, *Un itinerario educativo-didattico*, CLEUP, Padova 2001; vedi inoltre il documento UNICEF/UNESCO sull'educazione per tutti fondata sui diritti umani, del 2007, http://www.unicef.org/french/publications/files/Une_approche_de_L'EDUCATION_POUR_TOUS_fondee_sur_les_droits_de_l'homme.pdf.

alla mondialità¹⁴⁹, intrecciandosi (e finendo con l'identificarsi) con l'educazione alla cittadinanza¹⁵⁰.

Gli anni Novanta videro una diffusione capillare di iniziative e ricerche in ambito interculturale, tuttavia, come già anticipato, i diversi filoni della produzione teorica sembrano procedere per canali paralleli, in alcuni casi, apparentemente, auto-referenziali. Le bibliografie di riferimento dei vari testi si "incrociano" senza integrarsi in nuove prospettive. Molte pubblicazioni, prodotte spesso in funzione di un pubblico limitato, coinvolto su specifiche iniziative locali, hanno avuto difficile circolazione in ambito nazionale. Il quadro d'insieme definito dalla Sirna, in una sua monografia del 1997¹⁵¹, riflette la configurazione per canali paralleli assunta dagli studi italiani di pedagogia interculturale, anche nell'articolazione dei suoi capitoli: lingua e apprendimento interculturale, identità e razzismo, scuola e diversità culturali, la comunicazione interculturale, diritti umani, diversità religiose.

Il giudizio di autoreferenzialità non sembra contraddetto neppure dal processo di confronto e dibattito avviato grazie ad associazioni quali l'ASPEI e la SIPED¹⁵² già agli inizi degli anni Novanta.

¹⁴⁹ Cfr. M.T. Moscato, voce: "Interculturale", in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Vol. IV, La Scuola, Brescia 1990, pp. 6124-6127; F. RIZZI, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 17-54.

¹⁵⁰ Il tema della educazione alla cittadinanza ha accompagnato per buona parte degli anni Novanta la riflessione interculturale italiana ed europea oltre a rappresentare un filone di ricerca/azione del campo pedagogico alquanto praticato: A. Portera; P. Dusi; B. Guidetti (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010; M. Santorini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010; M. Simeoni, *La cittadinanza interculturale. Consenso e confronto*, Armando, Roma 2005; M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano, La Nuova Italia, 2005. Anche nella letteratura pedagogica degli Stati Uniti l'educazione alla cittadinanza affianca gli studi "multiculturali": cfr. J.A. Banks(eds), *Diversity and Citizenship Education. Global Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco 2004; K. McDonough & W. Feinberg (eds.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press, New York 2003; tradotti in italiano: W. KYMLICKA, *La cittadinanza multiculturale*, (trad. it.) Il Mulino, Bologna 1999 (1996); J. Lynch, *Educazione multiculturale in una società globale*, (trad. it.) , Armando, Roma 1993 (1989); M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, (trad. it.) Carocci, Roma 1999 (1997).

¹⁵¹ C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano 1997.

¹⁵² Cfr. gli atti dell'ASPEI, S.S. Macchietti, (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, Roma, Bulzoni, 1993; gli atti dei convegni SIPED di Rimini e di Cassino, rispettivamente del 1995 e del 1996: AA.VV., *Cultura, ricerca e formazione pedagogica. Atti del Convegno della Società Italiana di Pedagogia, Rimini, 1-3 giugno 1995*, Laterza, Bari 1996; AA.VV., *Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche. Atti del Convegno della Società Italiana di Pedagogia, Cassino 30 maggio - 1 giugno 1996*, Laterza, Bari 1997. È interessante notare l'unificazione, nel convegno di Cassino, dei precedenti distinti gruppi di lavoro di pedagogia comparata e di pedagogia interculturale, e l'attenzione rivolta, sempre all'interculturalità, dal gruppo di pedagogia sociale.

3. LA QUERELLE TERMINOLOGICA TRA INTERCULTURALITÀ E MULTICULTURALITÀ

Accanto alle condizioni strutturali (sociali e istituzionali) richiamate nel paragrafo precedente va sottolineato il contesto epistemologico riscontrabile negli ultimi decenni del Novecento. Gli anni Ottanta hanno visto il declino dell'impegno politico ideologico degli anni Sessanta/Settanta e prodotto una profonda riconsiderazione del carattere stesso del sapere accademico, alieno dai conflitti socio-culturali e più attento agli aspetti "tecnico-scientifici", alla ricerca di una emancipazione dalle "ideologie".

Il travaglio epistemologico prima richiamato ha investito l'intero settore delle scienze umane, messo duramente alla prova nei decenni della contestazione. La riflessione pedagogica si è trovata spesso a rimorchio delle ricerche delle altre scienze umane (principalmente sociologiche) in una particolare fase di revisione epistemologica, in qualche caso riproducendo incongruenze o concezioni "superate" all'interno delle stesse discipline assunte come riferimento e scienze fonti del discorso pedagogico¹⁵³.

Tuttavia il "credito" che la pedagogia ha offerto alle altre scienze umane, proprio nel settore degli studi interculturali, è alla base, a mio giudizio, di buona parte della perdurante "querelle" terminologica che investe tuttora la comunicazione scientifica pedagogica sui problemi e sulle dinamiche dell'educazione interculturale¹⁵⁴.

L'altra componente sorgiva della querelle terminologica risiede nella stretta connessione tra le interpretazioni scientifiche e i contesti socio-politici in cui ogni interpretazione scientifica prende corpo, connessione che finisce spesso con il generare le ambigue valenze di alcune classificazioni concettuali entrate con forza nel dibattito politico e scientifico degli anni Ottanta, quali, ad esempio, la nozione di *identità culturale*, la proposta di *integrazione degli immigrati* e i connessi temi del diritto alla differenza e dell'uguaglianza delle opportunità¹⁵⁵.

¹⁵³ Cfr. M. Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; L. Caronia, *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in E. NIGRIS (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1996, pp. 17-78; U. Fabietti, *Sulla comprensione della differenza culturale: il punto di vista dell'antropologia*, in F. Polletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 3-27. In relazione al problema interculturale in Francia cfr. M. Caputo, *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 142-151.

¹⁵⁴ Esiste una vera e propria letteratura "terminologica", più spesso di carattere divulgativo: cfr. G. Favaro; L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano 2004; A. Nanni, S. Abbruciati, *Per capire l'interculturalità. Parole chiave*, EMI, Bologna 1999; F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Mario Adda Editore, Bari 1996.

¹⁵⁵ Cfr. F. Susi, *Scuola, educazione, società multietnica*, in AA.VV., *Diritto all'uguaglianza. Diritto alla differenza*, Anicia, Roma 1991; Per un approfondimento delle tematiche più strettamente "politiche" cfr. P.A. Taguieff, *Nationalisme, réactions identitaires et communauté imaginée*, in "Hommes et Migrations", n. 1154, Mai 1992, pp. 31-41; A. Smith, *Il revival etnico*, Il Mulino, Bologna 1984; ID, *Le origini etniche delle nazioni*, Il Mulino, Bologna 1991.

Nelle ricerche sociali, il punto di svolta che segna il passaggio da modelli interpretativi di tipo socio-economico (centrati cioè sul concetto di classe sociale) a modelli di tipo *etnico* (centrati quindi sull'uso di una terminologia etno-antropologica) può collocarsi nella seconda metà degli anni Settanta. Le mutazioni del linguaggio scientifico e politico testimoniano proprio un cambiamento del paradigma di riferimento: ad esempio mentre nei primi anni Settanta le ricerche facevano largo uso di analisi economiche centrate sul concetto di *classe sociale*, di indubbia derivazione marxista, (pur senza escludere apporti di altre prospettive teoriche¹⁵⁶), nella seconda metà del decennio si affermeranno termini come *identità culturale*, mutuato dalle scienze antropologiche e si guarderà con maggiore attenzione alla avalutatività di stampo weberiano.

Le scelte terminologiche in uso nelle scienze umane sono quindi da porre in relazione sia ai contesti culturali sia alle connesse implicazioni ideologiche. Un esempio è dato dall'uso, prevalente in sociologia, delle differenti denominazioni di società *multirazziale*, *multietnica*, *multiculturale*.

Le diverse aggettivazioni (*etnica*, *culturale*, ecc.) sono, infatti, riconducibili alla percezione e alla definizione scientifica e *politica* di particolari problemi sociali: nel contesto anglo-americano l'enfasi è posta sulla dimensione *razziale* (fino agli anni Sessanta) ed *etnica* (successivamente), mentre l'Europa continentale mostra di privilegiare l'uso di termini come *cultura* e *identità culturale*, rispetto alle nozioni di *razza* ed *etnia*, che non sembrano avere molto spazio nella produzione francese e tedesca¹⁵⁷.

Nel caso americano la percezione sociale di una composizione multirazziale degli *States* costituisce una delle componenti *fondative* dell'identità nazionale¹⁵⁸, e

¹⁵⁶ Ci si riferisce soprattutto all'influenza della scuola di Francoforte e alla rilettura, propria di quegli anni, della sociologia classica di Durkheim e Weber. Un'eccezione interessante è costituita dai lavori dell'antropologo americano O. Lewis che negli anni Cinquanta e Sessanta, studiando le culture minoritarie in U.S.A., ipotizzò che la condizione economica e sociale definita povertà costituissero un vero e proprio sottosistema culturale, capace di auto rigenerazione. In base a questa analisi i piani di intervento pedagogico e sociale dovevano aggredire contemporaneamente non solo i fattori di deprivazione economica, ma anche i fattori culturali (stili di vita, abitudini, linguaggio, tecniche di allevamento infantile) generati dalla povertà. Cfr. O. LEWIS, *La cultura della povertà*, Il Mulino, Bologna 1973.

¹⁵⁷ Il punto di osservazione, come emerge dalla bibliografia che segue, è relativo alla sociologia dell'educazione. Cfr. J.A. Banks, *Multithnic Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn & Bacon, 1988; P. WALKLING, *Multicultural Education*, in N. ENTWISTLE, *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge, London 1990, pp. 82-90; cfr. A. Perotti, *The Socio-educational Situation of the "Children of Immigrants"*, UNESCO, Paris 1989. Vedi inoltre le relazioni, al XXX Convegno di Scholè, di G. Vico e di L. Secco, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992.

¹⁵⁸ Il motto *e pluribus unum* ben sintetizza il mito fondatore dell'epopea americana. Il "melting pot", il crogiuolo U.S.A. ha rappresentato il progetto politico nel quale diverse generazioni di emigranti sono confluite contribuendo a far avanzare progressivamente la "frontiera". Nella tradizione americana il mito della "frontiera" rappresenta la meta ideale che sostituisce la tensione fondativa della "cittadinanza" come scaturente da una mitica età originaria (propria della tradizione europea),

ciò vale in una certa misura anche per l'esperienza canadese e australiana¹⁵⁹. Nel caso inglese, la percezione della *multietnicità* britannica, connessa al diritto alla cittadinanza dei residenti nelle ex-colonie, ha investito il dibattito politico inglese negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale, ma non senza intersecarsi con una forte componente *razzista* o *etnicista* della classe dominante britannica¹⁶⁰.

Nell'Europa continentale la tradizione filosofica dell'idealismo romantico e la scuola storica francese delle *Annales* costituiscono dei precursori teorici di grande spessore che hanno condizionato l'affermazione dei termini *civilisation* e *culture* quali categorie classificatorie dei diversi gruppi umani.

L'interesse dei ricercatori italiani per la letteratura scientifica internazionale ha privilegiato l'area europea, in particolare Inghilterra, Francia, Germania, Svizzera, nazioni tradizionalmente meta di immigrati, ritenute maggiormente compatibili con la situazione italiana.

Non sempre però si è avuto cura di "comparare" criticamente le definizioni problematiche, i contesti e le terminologie delle ricerche d'oltre confine alla realtà storico sociale italiana. Sull'uso del termine "multirazziale", ad esempio, c'è da notare come la questione razziale possegga un'intrinseca pregnanza nell'area anglosassone che appare notevolmente diversa nella Germania del secondo dopoguerra, e nella Francia post-coloniale. Ciò in relazione alla diversa composizione dei flussi migratori nei tre stati, alle relazioni politiche internazionali tra i paesi ospiti e quelli d'origine, in rapporto anche alle possibili memorie di precedenti esperienze storico-politiche¹⁶¹.

con la costruttiva operosità di un "mondo nuovo". Cfr. G. Noiriell, *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX-XX siècle*, Éd. du Seuil, Paris 1988; sui riflessi educativi del tema della frontiera cfr. M.T. Moscato, *Filosofia ed educazione in America nell'Età della Riforma*, Catania, Facoltà di Lettere. 1983. Per un approfondimento delle tematiche relative all'educazione multiculturale negli U.S.A. cfr. J.A. Banks, *op. cit.*; J.A. Banks, C. Mc. Gee Banks, *Multicultural Education: Issue and Perspectives*, Allyn & Bacon, Boston 1989; ID; *Multicultural Education Issues and Perspectives*, Hoboken, Wiley, 2010 (VII ediz.).

¹⁵⁹ Sul tema del "multiculturalismo" nell'area anglosassone cfr. P. FIGUEROA, *Cosa è l'educazione multiethnica? Riflessioni filosofiche e sociologiche*, in M.T. MOSCATO (a cura di), *Regioni d'Europa...*, *op. cit.*, pp. 87-105; ID, *Education and the Social Construction of Race*, Routledge, London 1991. Sul caso canadese cfr. L. Caronia *Scuola, infanzie e culture in Quebec. Le politiche educative interculturali dal paradigma culturalista al paradigma civico*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", (4) vol. 2, 2009; L. Roberts, R. Clifton, *Exploring the Ideology of Canadian Multiculturalism*, in "Canadian Public Policy", n° 1, 1982, pp. 88-94. Per quanto concerne l'esperienza australiana cfr. M. KALANTZIS, *L'esperienza dell'educazione multiculturale in Australia. Sei studi di caso*, in AA.VV., *Problemi...*, *op. cit.*, pp. 67-86.

¹⁶⁰ P. FIGUEROA, *Education...* *cit.*; Giromini, *Il conflitto organizzato: educazione interculturale e anti-razzista in Gran Bretagna*, in E. Damiano, *La sala ...*, *op. cit.*, pp. 116-181; C. Roverselli, *Giovani musulmani nella scuola inglese: un saggio di pedagogia generale*, Aracne, Roma 2008; SWANN REPORT, *Education for All*, London, H.M.S.O., 1985.

¹⁶¹ Cfr. M. Caputo, *Scuola laica...*, *op. cit.*; A. Perotti, *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, CIEMI-L'Harmattan, Paris 1996.

Per ultimo, esiste il problema dell'indebito passaggio in campo pedagogico della terminologia propria di talune discipline, come la sociologia. Tenendo conto di quanto prima affermato appare chiaro che i termini "multietnico", "multirazziale", "multiculturale" e/o "interculturale" non possono usarsi indifferentemente, come spesso avviene nella letteratura pedagogica (e non solo) italiana¹⁶².

La terminologia adottata in ambito europeo e progressivamente estesosi in tutti gli organismi internazionali rappresenta l'esito di un lungo e articolato processo in cui si è andata costituendo una vera e propria "dottrina" della pedagogia interculturale in sede europea fortemente ancorata alla "pedagogia" francese¹⁶³.

La questione della pedagogia "interculturale" è apparsa in primo luogo legata allo sviluppo di un'"educazione" scolastica funzionale all'integrazione politica dei paesi europei partecipanti alla C.E.E. nei primi anni Settanta. L'influenza della questione migrazione e le sue trasformazioni hanno, in seguito, orientato la riflessione di alcuni studiosi europei, responsabili o consulenti dei programmi del Consiglio d'Europa, verso la definizione di un "progetto" pedagogico con il dichiarato obbiettivo dell'integrazione "sociale" degli immigrati nei paesi ospiti¹⁶⁴.

Nei documenti europei (e progressivamente nelle ricerche scientifiche) il termine "multiculturale" ha assunto una connotazione "descrittiva", per indicare la trasformazione, insieme etnica e culturale/religiosa, che ha interessato la popolazione europea negli ultimi decenni del XX secolo; per questa sua accezione descrittiva, parlare di educazione "multiculturale" e/o "multirazziale", nel contesto europeo, risulta inadeguato.

Oltre alle evidenti differenze delle fonti di riferimento, si deve tener conto che l'uso di un termine privilegia un'ipotesi interpretativa del fenomeno esaminato, determinandone la stessa analisi oggettuale. Esempari in tal senso le diverse definizioni "pedagogiche" dei problemi connessi alla scolarizzazione dei "figli dei migranti", figli dei lavoratori stranieri, "seconda generazione".

Tali definizioni sono emerse, nei primi anni Settanta, con l'istituzione, in diversi paesi europei, delle classi d'iniziazione e dei corsi di lingua e cultura d'origine¹⁶⁵.

¹⁶² L'uso improprio di categorie sociologiche (descrittive) in una prospettiva pedagogica (per lo più prescrittiva) dipende dall'appropriazione scientifica del problema da parte della sociologia dell'educazione come emerge da una analisi delle ricerche europee: A. Perotti, *The Socio...*, *op. cit.* Cfr. anche i contributi: AA.VV., *Pedagogia interculturale...*, *op. cit.*; S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, ...*, *op. cit.*, e le relative bibliografie.

¹⁶³ Cfr. M. Caputo, *Scuola laica...*, *op. cit.*, pag. 145, nota 104.

¹⁶⁴ Le figure più rappresentative sono da riconoscere in Antonio Perotti, Luis Porcher, Micheline Rey; cfr. CONSEIL DE L'EUROPE, *Symposium sur l' "éducation préscolaire des enfants de migrants"*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977; ID, *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.

¹⁶⁵ Cfr. AA.VV., *La scuola nella società multiethnica*, La Scuola, Brescia 1994; A. COLLOT, G. DI-DIER, B. LOUESLATI (eds.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDP-CRDP, Nancy 1993.

3. IL PROGETTO ETICO-POLITICO TRA MULTICULTURALITÀ E INTERCULTURALITÀ

La riflessione pedagogica ha da tempo messo in evidenza gli elementi critici della definizione dell'interculturalità, a partire dai rischi interni: già nel 1997, D. Demetrio, tra i pionieri degli studiosi italiani di pedagogia interculturale, metteva in guardia rispetto al “sottobosco di retorica pedagogica di antica memoria”, pronto a “rilanciare un repertorio di buoni sentimenti, buone maniere, buone idealità messe in crisi dalla durezza, dai cinismi, dagli egocentrismi del tempo presente e prossimo venturo”¹⁶⁶.

Ancora nel 2008, G. Acone, rinnovando una valutazione già espressa in precedenza, denunciava la tendenza “esigenzialistica” della pedagogia europea (ed italiana) rispetto alle tendenze analitiche, facendo prevalere “una sorta di ideologia buonista (solo latamente riconducibile a istanze di umanesimo cristiano), a prescindere dalle condizioni storiche, economiche e tecnologiche del mondo, quasi relegandole tra i problemi pedagogici e dando per scontate le relative soluzioni affidate ad una sorta di trascrizione dell'utopia universalistica nuova da costruire, ovviamente attraverso l'azione dell'educazione (...) si tratta di discorsi affidati all'interconnessione/confusione tra progetto/utopia e speranza”¹⁶⁷.

In realtà non si tratta solo di aporie interne alle scienze pedagogiche: c'è da porre l'accento sul deciso mutamento del quadro storico e degli orientamenti prevalenti in ambito ideologico e scientifico. Sul piano simbolico sono da richiamare due avvenimenti storici di carattere epocale: in primo luogo la caduta del muro di Berlino, nel 1989, che ha dato il via a una fase culturale segnata per un verso dalla fine delle ideologie o, segnatamente, dalla vittoria del modello occidentale¹⁶⁸; dall'altro verso il crollo delle torri Gemelle dell'11 settembre 2011, che pone il mondo occidentale di fronte al paradigma dello scontro delle civiltà¹⁶⁹ e sembra avvalorarne le tesi, scarsamente compatibili con la prospettiva interculturale delineata negli organismi internazionali e nei loro progetti di cooperazione internazionale. Più radicali i mutamenti in atto con i due processi concomitanti della globalizzazione e della “crisi” del Welfare State, a cui occorre associare la grave crisi economico-finanziaria del 2008, che determina una decisa e radicale contrazione delle politiche sociali e dell'istruzione finora seguite in Occidente.

Il paradigma dell'uguaglianza e il progressivismo pedagogico, animatore di oltre mezzo secolo di politiche dell'istruzione appare duramente messo alla prova

¹⁶⁶ D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pag. 1; dello stesso tenore le avvertenze di A. Semeraro, *Multi/inter/trans/culture: parole del tempo (ma la pratica è un'altra cosa)*, in “Scuola e città”, n. 4, 1997, pp. 179-184.

¹⁶⁷ G. Acone, *Orizzonti e limiti della pedagogia interculturale*, in “Pedagogia e Vita”, n. 1, 2008, pp. 41-53, p. 45.

¹⁶⁸ Cfr. F. FUKUYAMA, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, (trad. it.), Rizzoli, Milano 1992 (1992).

¹⁶⁹ Famose le tesi di S. HUNTINGTON, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, (trad. it.), Garzanti, Milano 1997 (1996).

da un contesto sociale ed economico orientato alla competizione e alla meritocrazia, contrapposto, più che concorrente, ai valori di solidarietà e di cooperazione. Le valenze ideali assumono oggi più spesso il carattere di vuota utopia più che di valore regolativo delle aspirazioni etiche del genere umano. In questo quadro una teorizzazione puramente etica e prescrittiva della “pedagogia interculturale” paga sempre più lo scotto della sua “astrazione” a fronte dell’acuirsi dei problemi, di carattere sociale e individuale, di promozione di soggetti socialmente identificati come “anelli deboli”, quali sono gli immigrati e i loro figli. Accanto a questi segnali negativi non vanno però sottaciuti i continui sforzi di dialogo e di pacificazione, in particolare sul piano religioso, con gesti esemplari di “provocazione” al cammino comune, come ad esempio, gli incontri inter-religiosi di Assisi¹⁷⁰.

Il tema della pedagogia interculturale si interseca dunque con i più generali progetti “politici” rivolti all’immigrazione e alla scuola in generale. L’assimilazione, l’inserimento, l’integrazione a cui non è banale oggi associare il termine “respingimento”, sono parole chiave di prospettive politiche differenti, che implicano diverse rappresentazioni sociali ed ideologiche.

Anche in questo caso occorre sottolineare la complessa dialettica esistente tra “scienze sociali” e “ideologie politiche”, proprio in relazione all’uso terminologico. La rilevanza educativa si evince particolarmente nel carattere politico-prescrittivo, proprio di ogni modello “etico-scientifico-politico”, che orienta anche la riflessione pedagogica, e perciò l’azione educativa della scuola, spesso in maniera inconsapevole.

La categoria dell’assimilazione, se sul piano politico esprime una ben nota prospettiva etnocentrica, sul piano scientifico si configura come un’analisi delle dinamiche socioculturali per la quale il soggetto “straniero” mostra di perdere la propria identità, standardizzando i suoi modelli di comportamento, in riferimento ai modelli socioculturali dominanti nel paese ospite. Questo modello interpretativo/descrittivo, che possiamo rintracciare nella nozione di “assimilazione/omologazione”, tende a porre in evidenza un presunto carattere di passività del soggetto immigrato.

In realtà non è possibile ipotizzare una siffatta totale passività, che non è data, per definizione, al soggetto umano (e nemmeno alle culture umane). Ciò è testimoniato, tra l’altro, dalla progressiva prevalenza, a partire dagli anni Settanta, del termine “integrazione” nella letteratura psico-sociologica e antropologica europea, rispetto al precedente termine “assimilazione”, prevalenza che può essere

¹⁷⁰ Vedi i continui appelli alla pace e al dialogo di figure rappresentative della spiritualità religiosa come il Dalai Lama, Papa Giovanni Paolo II, Papa Benedetto XVI, le iniziative della Comunità di Sant’Egidio, i Nobel per la pace, a cui occorre associare il lavoro quotidiano e incisivo degli “uomini di buona volontà” presenti in ogni famiglia spirituale umana.

collegata ad una maggiore e più profonda comprensione della dinamica multiculturale analizzata.

La sostituzione del termine “integrazione” ad “assimilazione” comporta, infatti, il riconoscimento di un’attività del soggetto “straniero”, della sopravvivenza in lui di elementi propri della cultura d’origine che egli è in grado di mediare e diffondere, “scambiandosi” così con la cultura d’accoglimento, che riceve da lui nuovi contenuti, nuove stimolazioni, e che “reagisce” attivamente, modificandosi, a queste stimolazioni. L’integrazione del singolo straniero si confonde così con i fisiologici processi di contaminazione culturale che avvengono durante la dinamica evolutiva di ciascuna società storica¹⁷¹.

Le osservazioni fin qui condotte vanno ulteriormente precisate. Se il concetto di integrazione si applica infatti, come accadeva tradizionalmente, al singolo immigrato, l’integrazione coincide di fatto con una forma di assimilazione culturale, in cui il soggetto si adatta progressivamente alla vita del paese ospite, fino ad interiorizzare i valori di quella cultura, di cui finisce per condividere la lingua, le norme e i modelli di condotta.

Il processo di integrazione sembra, pertanto, eliminare progressivamente l’identità soggettiva di “straniero”, assimilando, della cultura d’origine del soggetto, solo gli elementi e i contenuti che da questi vengono mediati e trasferiti nella nuova condizione di vita.

Ma la definizione concettuale di un modello di integrazione appare connessa intrinsecamente al processo di identificazione della minoranza, e al riconosciuto diritto di essa ad interagire con la cultura maggioritaria. In questa direzione si può identificare un modello di “integrazione interazionista”, con una forte valenza politico-progettuale, che costituisce, al fondo, un modello propositivo, più che descrittivo, della convivenza interculturale, e come tale parzialmente utopico, in cui si assume che l’interazione fra due o più gruppi minoritari dovrebbe determinare, con il loro consenso, una reciproca trasformazione da cui emergeranno nuove possibili forme culturali e sociali.

L’esclusione di qualsiasi egemonia culturale da parte della società maggioritaria in tale processo determinerebbe una reale parità di scambio fra i diversi gruppi, e renderebbe in larga misura imprevedibile l’esito della trasformazione stessa. In tal modo risulterebbe centrale la presenza di soggetti delle culture ospitanti - individui, gruppi e istituzioni - capaci di interpretare la presenza di culture diverse come occasione per rivedere criticamente se stessi ed impegnarsi in una prospettiva di sviluppo e innovazione culturale¹⁷². Occorre qui segnalare la permanente necessità di assumere regole comuni, per orientare un’integrazione non assimilativa

¹⁷¹ B. Charlot, *Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire*, in “Migrants-Formation” n. 81, 1990, pp. 8-24. In quest’ultimo decennio si è fatto largo il concetto di « meticciamiento »: cfr., ad esempio, A. Scola, *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Marsilio, Venezia 2007.

¹⁷² E. Damiano (a cura di), *Dinamiche multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa*, CELIM, Bergamo 1994.

fra le culture diverse che convivono. In tale quadro, il relativismo, pur necessario come mezzo per una prima apertura alle culture “altre”, mostra tutta la sua insufficienza teorica¹⁷³.

La necessità di andare oltre il relativismo ha dato luogo alla elaborazione di un progetto educativo centrato sul concetto di “nuova cittadinanza”, uno dei temi più dibattuti a partire dai primi anni Novanta¹⁷⁴, evidenziando al tempo stesso il nucleo centrale del dibattito nell’aporia pedagogica tra relativismo e universalismo del processo educativo, che porta alcuni autori a contestare la stessa validità teorica dell’interculturalità¹⁷⁵.

L’assenza di un modello politico e sociale di convivenza tra esperienze religiose e culturali diverse è evidente nell’Europa contemporanea, non solo per l’inquietante risorgere dei localismi, ma anche per l’anacronismo della progettualità politica europea del secondo dopoguerra, progettualità che si era agganciata alla memoria storica di radici “cristiane” e “umanistiche”, sconfessate dalle dinamiche socio-economiche dominanti.

A questa crisi di carattere socio-politico (ma con profonde radici etico-religiose) corrisponde, in campo pedagogico, una maggiore attenzione teoretica al tema della “laicità”, della “democrazia”, così come ha acquisito importanza il tema della “nuova cittadinanza”, quali elementi di moderazione, se non di soluzione, dei possibili conflitti. Anche se, secondo alcuni autori, i modelli di mediazione dei contrasti sperimentati nella storia politica e religiosa dell’Europa moderna forse necessitano, nel nuovo contesto, di essere rinegoziati.

L’interculturalità sembra così rispondere ad una esigenza storico-politica più ampia ed universale rispetto ai bisogni di “integrazione” dei migranti cui storicamente si deve l’avvio della riflessione interculturale in ambito pedagogico europeo. In questo quadro l’interesse di ampi settori delle scienze umane al tema interculturale, la sua sostantivizzazione nel termine “interculturalità”, trova le sue ragioni non solo nella domanda attuale di nuovi modelli di convivenza civile e di comprensione dei dinamismi socio-culturali, ma nella richiesta di nuove categorie di comprensione antropologica in senso lato¹⁷⁶.

¹⁷³ Il tema è stato ampiamente affrontato sul piano teoretico. Qui mi limito solo a richiamarne la diretta incidenza sul piano educativo/didattico come emerge chiaramente in E. Damiano, *Intercultura a scuola. Stato dell’arte*, in “Pedagogia e Vita”, 2008, I, pp. 104-123, in cui è proposta una “sistemata” delle pratiche interculturali che travalica il piano strettamente didattico e offre non pochi spunti ad una più meditata filosofia dell’educazione “interculturale”.

¹⁷⁴ AA.VV., *L’educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, “La Scuola”, Brescia 1993. P. Donati, *La cittadinanza societaria*, Laterza, Bari 1993. Cfr. anche la nota 33.

¹⁷⁵ Cfr. A. Portera, *Aspetti epistemologici della pedagogia interculturale*, in “Pedagogia e Vita”, 2008, I, pp. 8-28.

¹⁷⁶ Sul piano etico-politico cfr. G. Cacciatore, G. D’Anna, (a cura di), *Interculturalità...*, *op. cit.*; G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multietnica*, Rizzoli, Milano 2000. Sul piano

4. L'INTERCULTURALITÀ TRA UNIVERSALISMO E SETTORIALIZZAZIONE: LA RIFLESSIONE INTERCULTURALE NELL'ETÀ DELLA GLOBALIZZAZIONE

Nei primi anni Novanta diversi autori avvertivano l'orientamento "interculturale" come una occasione di radicale rinnovamento per il sapere pedagogico, indipendentemente dalla presenza di immigrati nella scuola. M. Manno sottolineava la portata universalista dei principi, in gran parte impliciti, dell'educazione "interculturale", al punto da definire la pedagogia interculturale come "una attuale modalità del discorso pedagogico"¹⁷⁷, da articolare in tre parti, fra loro dialetticamente connesse, "lo *status* dell'indagine teorica, la *procedura* della tensione politica per realizzare proposte istituzionali e giuridiche, la *strategia didattica* dell'insegnamento-apprendimento nelle condizioni della scolarità"¹⁷⁸. Alle affermazioni di Manno occorre aggiungere la già sottolineata pluralità del "discorso pedagogico", la coesistenza di "più" pedagogie, all'origine della complessità del panorama offerto dall'odierna riflessione interculturale.

La "pluralità" della "pedagogia" o dei "discorsi pedagogici", che stanno alla base o comunque che sono all'origine dell'interesse e della trattazione del tema interculturale, fa sì che, parlando della pedagogia interculturale, in realtà si parli della pedagogia generale (o delle pedagogie generali) e delle sue crisi fondative ed epistemologiche, dei limiti e dei problemi del sistema formativo, dei metodi e degli strumenti didattici.

Sul piano accademico vanno richiamati alcuni fattori ulteriori di differenziazione della letteratura pedagogica interculturale: alla fine degli anni Novanta, con la riforma degli ordinamenti universitari legati al "processo di Bologna", grazie anche all'istituzione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) abbiamo potuto "sperimentare", dopo il 2000, l'istituzione e la diffusione dell'insegnamento di Pedagogia interculturale in buona parte (se non nella totalità) delle sedi universitarie italiane.

La diffusione dell'insegnamento non si identifica con una maggiore espansione delle ricerche e delle conoscenze scientifiche, anzi si potrebbe addirittura notare una vera e propria stabilizzazione/neutralizzazione dell'impatto innovativo delle tematiche interculturali avvertito nel decennio precedente¹⁷⁹.

In effetti è possibile guardare alla produzione pedagogica italiana "interculturale" del decennio "riformato" sottolineando come l'interculturalità sia divenuta

teologico, oltre al volume del già citato A. Scola, cfr. R. PANIKKAR, *Pluralismo e interculturalità. Culture e religioni in dialogo*, tomo I, Jaca Book, Milano 2009.

¹⁷⁷ M. Manno, *Ambiguità della pedagogia interculturale e sue ridefinizioni*, in "Annali della Pubblica istruzione", 5, 1993, pp. 411-417, pag. 414.

¹⁷⁸ *Ivi*, pag. 417.

¹⁷⁹ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 9-11. Cfr. anche R. Albarea, D. Izzo, *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2002.

da occasione per il riorientamento della pedagogia e delle scienze pedagogiche a autonomo campo disciplinare per la professionalizzazione dei curricula pedagogici, realizzando una sorta di cammino a ritroso specificamente italiano (nel panorama europeo) passando dall'universalismo dell'interculturalità alla settorializzazione delle problematiche educative connesse alla presenza di soggetti con storie di immigrazione, in altri termini dalla pedagogia interculturale alla pedagogia per gli immigrati¹⁸⁰.

Un percorso che sembra confermato anche dai diversi studi di sociologia dell'educazione apparsi nei primi anni del nuovo secolo, che ha visto l'affermazione internazionale del termine "interculturalità" rispetto alla "multiculturalità" che pur continua a caratterizzare diversi paesi di area anglosassone¹⁸¹.

In questo quadro di nuova attenzione ai figli di immigrati c'è da rilevare come il problema scolastico del riconoscimento dell'identità culturale dell'alunno im-

¹⁸⁰ Cfr. ad esempio F. E. Erdas, *Immigrazione e scuola*, Armado, Roma 2011; L. Fischer, M.G. Fischer, *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002; G. Giovannini, L. QUEIROLO PALMAS (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002; D. Zolletto *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007. Accanto alla produzione più attenta alle caratteristiche delle migrazioni e al paradigma della cittadinanza, permangono i filoni già citati delle ricerche/convegni locali, ad esempio B. Cacco (a cura di), *L. intercultura. Riflessioni e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano 2007; L. Cerrocchi, A. Contini (a cura di), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Erickson, Trento 2011; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2008; A. Tosolini, S. Giusti, G. Papponi Morelli (a cura di), *A scuola di intercultura: cittadinanza, partecipazione, interazione*, Erickson, Trento 2007; le riflessioni più teoretiche, come F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006; F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000; F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002; gli studi e/o i convegni comparativi, cfr. A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006; A. Poretra (a cura di), *Educazione Interculturale nel contesto internazionale*, Edizioni Guerini, Milano 2006; F. G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino Università, Soveria Mamielli 2009; C. Silva, *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002; G. WALLNÖFER, *Pedagogia interculturale Scienze dell'educazione e diversità*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

¹⁸¹ In contemporanea con lo sviluppo dell'ideologia interculturale in Europa e negli organismi internazionali, nella letteratura pedagogica del mondo anglosassone il multiculturalismo ha mantenuto le sue posizioni: cfr. R. M. THOMAS, *Multiculturalism and Education*, in T. HUSEN, T. N. POSTLETHWAITE (eds), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press Ltd, 1985 (I ed.), 3442-3445; J.A. BANKS, *Multicultural Education*, in *Ivi*, pp. 3440-3442; H. EKSTRAND, *Multicultural Education*, in T. HUSEN; T. N. POSTLETHWAITE (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Elsevier Science, Great Britain 1994 (II edizione), pp. 3960-3970; C.C. MUKHOPADHYAY; Y.T. MOSES, *Multicultural Education: An Anthropological Perspective*, in *Ivi*, pp. 3971-3974; S.E. NOFFKE, *Multicultural Education, Curriculum For*, in *Ivi*, pp. 3974-3978; J. A. BANKS; J. AMBROSIO, *Multicultural education*, in J. W. GUTHRIE (eds chief), *Encyclopedia of Education*, Mac Millan, New York 2003, pp. 1703-1709; A. R. CLAYTON-PEDERSEN; C. MCTIGHE MUSIL, *Multiculturalism in Higher education*, in *Ivi*, pp. 1709-1716.

migrato oggi continui per lo più ad alimentarsi di rappresentazioni stereotipe, sconfessate dagli sviluppi della ricerca più criticamente attrezzata sul piano scientifico e scarsamente funzionali ad azioni didattiche positive.

Nei primi anni Ottanta si diffuse una visione delle dinamiche di “inculturazione”, e perciò educative, cui erano sottoposti i figli dei lavoratori immigrati che possiamo definire “biculturale”. Il carattere esclusivo dei processi formativi che interessavano gli immigrati ha fatto da sottofondo all’ipotesi biculturalista, in cui l’alunno immigrato veniva rappresentato come il ragazzo conteso da “due culture”, quella familiare, o d’origine, e quella del paese ospite, presente a lui nei diversi contesti di socializzazione, e in particolare nella scuola.

Nonostante gli stessi documenti ministeriali avvertano l’insufficienza di una visione statica delle identità culturali, e si rilevi la parzialità di tale rappresentazione, essa gode della forza propria degli stereotipi intellettuali, rinforzata in autorevolezza da diffusi paradigmi interpretativi.

Difatti nel tentativo di determinare i tratti caratteristici e distintivi dei vari gruppi di immigrati, la necessità descrittiva delle scienze sociali ha prodotto quel groviglio concettuale rappresentato dall’“identità culturale”. Tale concetto ha assunto principalmente caratteristiche statiche, occultando le varianti interne ai diversi “sistemi culturali”, le modificazioni storiche, la sostanziale dinamicità dello strumento “cultura” per l’uomo.

L’ulteriore complicazione si ha in pedagogia, laddove tale concetto sembra aver sostituito le tradizionali categorie di “razza” e di “etnia” con l’aggravante di rimpiazzare la nozione di una natura non modificabile con quella di una cultura egualmente onnipotente. Non mancano però nella sociologia dell’educazione riletture critiche, a partire dalla nozione di insuccesso scolastico, dei processi di scolarizzazione degli alunni d’origine straniera, facendo emergere i limiti di alcune categorie di lettura e principalmente del “biculturalismo”.

Come ha notato Charlot, in tale ipotesi interpretativa le due culture vengono rappresentate come “sistemi di valori e di costumi, nella migliore delle ipotesi giustapposti, nella peggiore conflittuali”. Si dimentica così che le due culture sono “due universi simbolici, che, dispiegati nello stesso spazio, interagiscono al loro interno” e che pertanto vanno ad approfondire “le contraddizioni interne di ciascuna, mettendo l’altra cultura in difficoltà laddove essa presenta dei punti deboli”¹⁸².

Le culture in questione non sono perciò realtà oggettuali prive di contraddizioni e di varianti al proprio interno, immutabili, quasi soggetti dotati di fini pro-

¹⁸² Cfr. B. CHARLOT, *Penser l'echec comme événement, penser l'immigration comme histoire*, in “Migrants-formation”, n° 81, giugno 1990, pp.8-24, pp. 17.

pri. Il ragazzo non è tanto conteso, quanto “partecipe” di due culture, di cui “ciascuna è lavorata ai fianchi dall'altra”¹⁸³.

Questa ristrutturazione percettiva delle dinamiche in atto nei processi di scolarizzazione degli alunni d'origine straniera permette non solo una diversa valutazione delle “patologie”, come l'insuccesso, ma anche la precisazione dei compiti dell'educatore, in particolare dell'insegnante, nei nuovi contesti sociali. Pur senza ripercorrere per intero il complesso rapporto tra la realtà sociale e la scuola, storicamente strutturatosi con la formazione degli stati nazionali, non si può non sottolineare il valore “orientativo” delle rappresentazioni sociali e politiche per la concreta prassi didattica degli insegnanti. La funzione di “secondarizzazione dell'esperienza” svolta dalla scuola richiama comunque il “prius” dell'esperienza.

La stessa ricerca pedagogica interviene a posteriori, analizzando materiali e percorsi didattici funzionali ai diversi contesti educativi. Sotto questo aspetto è facile intuire l'estrema difficoltà di individuare le possibili soluzioni ai problemi suscitati nella scuola dalle migrazioni internazionali nelle società europee della fine del Novecento. Uno dei limiti strutturali è dato dai curricula di formazione degli insegnanti, per lo più, nei contenuti e nei metodi, di impostazione etnocentrica. Nonostante gli autorevoli richiami, la preparazione di base degli insegnanti appare ancora strettamente connessa alla perdurante caratterizzazione “nazionalistica” dei sistemi scolastici europei.

Assieme alla funzione di secondarizzazione la scuola assolve il compito di fornire alle giovani generazioni un modello positivo di socializzazione. In questa funzione può forse trovare ragione una lettura più propriamente pedagogica dell'interculturalità.

Difatti, come si è più volte sottolineato, le maggiori organizzazioni internazionali (l'UNESCO, il Consiglio d'Europa, l'Unicef) auspicano e definiscono l'interculturalità quale obiettivo “etico-politico” congruente al pluralismo culturale, e religioso, dell'età della globalizzazione, sia interno alle singole nazioni sia in rapporto alle relazioni internazionali.

L'interculturalità si configura così come progetto educativo ad ampio raggio, potendo essere definito sia in rapporto alle realtà sociali multiculturali interne ad uno Stato nazionale, sia come esigenza di apertura culturale nei rapporti internazionali.

In ambedue i casi, *il concetto di interculturalità assume un carattere politico-prescrittivo che lo identifica come modello “etico-scientifico-politico” pre-pedagogico.*

L'elaborazione del progetto educativo precede difatti la riflessione pedagogica in senso stretto, essendo piuttosto la pedagogia chiamata ad elaborare le strategie educative e didattiche necessarie alla realizzazione del progetto stesso.

¹⁸³ *Ivi*, p. 18. Cfr. inoltre M.T. MOSCATO, *La scuola fra identità nazionale e intercultura. Principi di metodo*, in “Pedagogia e Vita” n° 4, 1993, pp. 66-85.

Probabilmente molte delle aporie e delle incongruenze riscontrate in questi decenni troverebbero una diversa configurazione laddove venisse alimentato un sapere specificamente pedagogico sulle dinamiche educative nei contesti multiculturali, centrato sulla questione antropologica, come d'altra parte gli stessi documenti internazionali non mancano di richiamare:

“Il dialogo interculturale dipende in gran parte da competenze interculturali, cioè dell'insieme complesso di capacità che sono necessarie per interagire opportunamente con persone diverse da sé.

Per natura, tali capacità sono essenzialmente comunicative, ma esse suppongono anche che si sia capaci di riconfigurare i punti di vista sul mondo e l'idea che se ne ha, poiché non sono tanto le culture quanto le persone – gli individui e i gruppi, in tutta la loro complessità e con le loro appartenenze molteplici – ad essere coinvolti nel processo di dialogo. Più che la conoscenza che abbiamo degli altri, è la nostra capacità di ascolto, di flessibilità cognitiva, di empatia, di umiltà e di ospitalità che determina il successo del dialogo interculturale”¹⁸⁴.

In realtà lo specifico pedagogico ha davanti a sé ancora uno smisurato lavoro di ricerca e di proposta. Esso esigerebbe una comprensione antropologica ed una interpretazione dei dinamismi di trasformazione, personale e sociale, prima di una progettazione etico-politica. È lecito attendersi dalla pedagogia delle categorie interpretative della realtà dell'educazione nelle situazioni multiculturali, categorie interpretative affidabili che precedano principi di metodo e proposte di lavoro, a qualsiasi livello.

Occorre fornire a insegnanti ed educatori prima strumenti di comprensione, se si vuole davvero che la loro professionalità presenti reali caratteri di responsabilità autonoma. Proprio di fronte alle trasformazioni culturali e sociali che stiamo vivendo, l'ultima cosa di cui c'è bisogno sono i dogmi e le ricette pedagogiche. Ci serve invece attenzione, comprensione più profonda, sensibilità ed ascolto delle situazioni nella loro globalità (oltre che delle persone, autoctone o straniere che siano in quel contesto).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV., *Infanzia, processi di comunicazione, movimenti migratori*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1979.

AA.VV., *La scuola nella società multietnica*, La Scuola, Brescia 1994;

AA.VV., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, “La Scuola”, Brescia 1993.

¹⁸⁴ UNESCO, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale. Rapporto mondiale dell'Unesco*, Parigi, UNESCO, 2010, (sintesi in italiano) <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf>, p. 11.

- AA.VV., *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*, Cidis, Firenze 1994.
- AA.VV., *Non solo immigrato*, Cappelli, Bologna 1992.
- AA.VV., *Problemi educativi delle minoranze culturali e linguistiche. Dalla ricerca alla pratica scolastica*, Reggio Emilia, CCRRE-IRRSAE Emilia Romagna 1990.
- AA.VV., *Verso una società interculturale*, CELIM, Bergamo 1992.
- ACONE G., *Orizzonti e limiti della pedagogia interculturale*, in "Pedagogia e Vita", n. 1, 2008, pp. 41-53, p. 45.
- AGOSTI A. (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto universitario*, Morelli, Verona 1993.
- ALBAREA R., IZZO D., *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2002.
- BANKS J. A., AMBROSIO J., *Multicultural education*, in J. W. GUTHRIE (eds chief), *Encyclopedia of Education*, New York, Mac Millan, 2003, pp. 1703-1709.
- BANKS J.A. (eds), *Diversity and Citizenship Education. Global Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco 2004.
- BANKS J.A., Mc. GEE BANKS C. , *Multicultural Education: Issue and Perspectives*, Boston, Allyn & Bacon 1989.
- BANKS J.A., Mc. GEE BANKS C., *Multicultural Education Issues and Perspectives*, Hoboken, Wiley, 2010 (VII ediz.).
- BANKS J.A., *Multicultural Education: Theory and Practice*, Allyn & Bacon, Boston 1988.
- BOCCHI G., CERUTI M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- BOTERAM N., BRINKMANN G., MOSCATO M. T., TIMPANARO G., *Principi, metodi e problemi dello studio interculturale nell'insegnamento e nella ricerca*, in L. SECCO (a cura di), *op. cit.*, pp.35-44.
- BOTERAM N., MOSCATO M. T., *Emigrazione e scolarizzazione come problemi pedagogici*, in C. SCURATI, E. DAMIANO (a cura di), *L'educazione internazionale nella scuola: esperienze e prospettive*, La Scuola Brescia, 1985, pp. 55-59.
- BRINKMANN G., MOSCATO M.T. (a cura di), *A scuola tra Italia e Germania*, COESSE, Catania 1992.
- CACCO B. (a cura di), *L'intercultura. Riflessioni e buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- CALASSO M. G, *Diverso è bello: l'educazione interculturale nella scuola*, in "Ricerca educativa", 1, 1987, pp. 7-38.
- CALASSO M. G, *La formazione degli insegnanti di lingue (e non) in un'ottica interculturale*, in C. SIRNA (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino 1996, pp. 183-202.
- CALASSO M. G., *La pedagogia degli scambi interculturali*, Frascati, I quaderni di Villa Falconieri 1986.
- CALASSO M. G, *La valenza formativa del pluralismo linguistico*, in "Scuola e città", 3, 1989, pp. 120-125;

- CALASSO M. G., *Gli scambi educativi e l'educazione interculturale*, in *Ricerca educativa* n. 4, 1985;
- CALLARI GALLI M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- CAMBI F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci 2006.
- CANNAROZZO F. G. (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino Università, Soveria Mamielli 2009.
- CAPUTO M., *Bibliografia*, in E. DAMIANO (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, F. Angeli, Milano 1999, pp. 362-367.
- CAPUTO M., *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 142-151.
- CARBONE R., *Una bibliografia ragionata sull'interculturalità*, in CACCIATORE G., D'ANNA G., (a cura di), *Interculturalità. Tra etica e politica*, Carocci, Roma 2010, pp. 155 – 198.
- CARONIA L., *Scuola, infanzie e culture in Quebec. Le politiche educative interculturali dal paradigma culturalista al paradigma civico*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, (4) vol. 2, 2009.
- CARONIA L., *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in E. NIGRIS (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1996, pp. 17-78.
- CERROCCHI L., CONTINI A. (a cura di), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Erickson, Trento 2011.
- CHARLOT B., *Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire*, in “Migrants-formation”, n° 81, giugno 1990, pp.8-24, pp. 17.
- CHARLOT B., *Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire*, in “Migrants-Formation” n. 81, 1990, pp. 8-24.
- COLLOT A., DIDIER G., LOUESLATI B. (eds.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CNDP-CRDP, Nancy 1993.
- COMPAGNONI E., DI CARLO S., *Emigrazione e scuola. Il caso Svizzera*, Armando, Roma 1980.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Symposium sur l'“éducation préscolaire des enfants de migrants”*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.
- DAMIANO E. (a cura di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- DAMIANO E. (a cura di), *Dinamiche multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa*, CELIM, Bergamo 1994;

- DAMIANO E. (a cura di), *Dinamiche multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa*, CELIM, Bergamo 1994.
- DAMIANO E., *Intercultura a scuola. Stato dell'arte*, in "Pedagogia e Vita", 2008, I, pp. 104-123.
- DEMETRIO D. (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi*, Milano, Franco Angeli 1984.
- DEMETRIO D. SBATTELLA F., *Bambino nomadi in classe: insegnanti di fronte alle diversità etniche, una esperienza di aggiornamento a Milano*, in "Marginalità e società", n. 1-2, 1987, pp. 127-144.
- DEMETRIO D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- DEMETRIO D., DURET G., *Immigrazione straniera e modelli di orientamento*, in "Marginalità e società", n. 6, 1988.
- DEMETRIO D., DURET G., *Giovani stranieri alla ricerca di sé. Un'indagine sul ruolo della formazione professionale nella prospettiva interculturale*, in D. DEMETRIO, G. FAVARO, U. MELOTTI, L. ZIGLIO, (a cura di), *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*, FrancoAngeli, Milano 1990; pp. 134-157.
- DEMETRIO D., FAVARO G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- DI CARLO A., DI CARLO S. (a cura di), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- DONATI P., *La cittadinanza societaria*, Laterza, Bari 1993.
- DURINO ALLEGRA A., *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia Firenze 1993.
- BAUR S. (a cura di), *Il soggetto plurilingue. Interlingua, aspetti di neurolinguistica, identità e interculturalità*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- EKSTRAND H., *Multicultural Education*, in T. HUSEN; T. N. POSTLETHWAITE (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Great Britain, Elsevier Science 1994 (II edizione), pp. 3960-3970.
- ERDAS F. E., *Immigrazione e scuola*, Armando, Roma 2011.
- FABIETTI U., *Sulla comprensione della differenza culturale: il punto di vista dell'antropologia*, in F. POLETTI (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 3-27.
- FAVARO G., COLOMBO T., *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993.
- FAVARO G., *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini, Milano 1990.
- FAVARO G., LUATTI L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- FAVARO G., TOGNETTI M., *Politiche sociali e immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989.
- FIORUCCI M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2008.

- FIORUCCI M., *Immigrazione e intercultura: un itinerario bibliografico ragionato*, in F. SUSI (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999, pp. 309 – 350.
- FISCHER L., FISCHER M.G., *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002.
- FUKUYAMA F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*, (trad. it.), Rizzoli, Milano 1992.
- GENOVESE A., *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna 2003.
- GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L. (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002.
- GOBBO F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000.
- GRECO L., *Abitare il cambiamento: emigrazione e scuola nella Repubblica Federale Tedesca*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- HUNTINGTON S., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, (trad. it.) Garzanti, Milano 1997 (1996).
- LAENG M. (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Vol. IV, La Scuola, Brescia, 1990, RIZZI F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 1992.
- LEWIS O., *La cultura della povertà*, Il Mulino, Bologna 1973.
- M. COLASANTO, M. AMBROSINI (a cura di), *Noi e l'altro. L'immigrazione straniera: una sfida per le politiche sociali*, AVSI, Cesena 1990.
- MACCHIETTI S. S. (a cura di), *Verso una educazione interculturale*, Firenze, IRRSAE Toscana 1992.
- MACCHIETTI S. S., IANNI G. (a cura di), *Educazione interculturale. Questione e proposte*, IRRSAE Toscana, Firenze 1996.
- MACCHIETTI S.S., (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, Roma, Bulzoni 1993.
- MANNO M., *Ambiguità della pedagogia interculturale e sue ridefinizioni*, in “Annali della Pubblica istruzione”, 5, 1993, pp. 411-417, pag. 414.
- MANTEGAZZA R., *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Franco Angeli, Milano 2006.
- MCDONOUGH K. & FEINBERG W. (eds.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press, New York 2003.
- MINISTERO P.I., *La scuola italiana e gli alunni migranti*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1982.
- MOSCATO M. T., *Emigrazione e ritorno: implicazioni per il processo educativo*, in “Ricerche Didattiche”, 331-332, 1990, pp. 4-25.
- MOSCATO M. T., *Difficoltà e conflitti d'identità nei bambini degli emigranti pendolari*, in “Il bambino incompiuto”, 2, 1988, pp. 31-43.

- MOSCATO M. T., TIMPANARO G., *Emigrazione di ritorno ed educazione scolastica: problemi e prospettive*, in *ibidem*, pp. 137-149.
- MOSCATO M.T. (a cura di), *Emigrazione, identità e processi educativi*, COESSE, Catania 1988.
- MOSCATO M.T. (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative. Vol. I. Problemi e prospettive di fondo*, COESSE, Catania 1989.
- MOSCATO M.T., *Filosofia ed educazione in America nell'Età della Riforma*, Catania, Facoltà di Lettere 1983.
- MOSCATO M.T., *Processo educativo e pedagogia interculturale*, in "Pedagogia e vita", n. 4, 1984/85, pp. 361-378.
- NANNI A., ABBRUCIATI S., *Per capire l'interculturalità. Parole chiave*, EMI, Bologna 1999.
- NEVES-GIL M.H., *Les problèmes et méthode d'une éducation interculturelle dans le milieu migrants portugais de la région parisienne*, I.R.F.E.D., Paris 1972.
- NOIRIEL G., *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX-XX siècle*, Éd. du Seuil, Paris 1988.
- NUSSBAUM M. C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, (trad. it.), Carocci, Roma 1999 (1997).
- PANIKKAR R., *Pluralismo e interculturalità. Culture e religioni in dialogo*, tomo I, Jaca Book, Milano 2009.
- PEROTTI A., *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, Paris, CIEMI-L'Harmattan, 1996.
- PEROTTI A., *The Socio-educational Situation of the "Children of Immigrants"*, Paris, UNESCO, 1989.
- PINELLI G., MOSCATO M. T. , CAPUTO M., *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. GALLIANI, (a cura di) *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Tomo II. Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 2 e 3 dicembre 2010, Comunicazioni referate, Pensa MultiMedia, Lecce 2011, pp. 557-582.
- PINTO MINERVA F. (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Mario Adda Editore, Bari 1996.
- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Laterza, Roma Bari 2002.
- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- PORTERA A. (a cura di), *Educazione Interculturale nel contesto internazionale*, Edizioni Guerini, Milano 2006.
- PORTERA A., *Aspetti epistemologici della pedagogia interculturale*, in "Pedagogia e Vita", 2008, I, pp. 8-28.
- PORTERA A., DUSI P.; GUIDETTI B. (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010.
- PORTERA A., *Europei senza Europa*, COESSE, Catania, 1990.

- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, , Erickson, Trento 2006.
- ROBERTS L., CLIFTON R., *Exploring the Ideology of Canadian Multiculturalism*, in “Canadian Public Policy”, n° 1, 1982, pp. 88-94.
- ROVERSELLI C., *Giovani musulmani nella scuola inglese: un saggio di pedagogia generale*, Aracne, Roma 2008.
- SALVADORI E., PULINA P. (a cura di), *Per una educazione interculturale*, Ibis, Pavia-Como 1991.
- SANTERINI M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- SARTORI G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multietnica*, , Rizzoli, Milano 2000.
- SCOLA A., *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Venezia, Marsilio 2007.
- SCUDERI A., GALEANO S., *Regioni d'Europa e frontiere educative. Vol. II. Pedagogia interculturale e scuola*, Catania, COESSE, 1990.
- SECCO L. (a cura di), *Intercultura tra pedagogia e politica*, Morelli, Verona 1987.
- SEMERARO A., *Multi/inter/trans/culture: parole del tempo (ma la pratica è un'altra cosa)*, in “Scuola e città”, n. 4, 1997, pp. 179-184.
- SERIO G., *Per una scuola costituente. La sfida dell'educazione interculturale e i progetti del MPI*, Roma, Bulzoni, 1995.
- SILVA C., *Educazione interculturali: modelli e percorsi*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002.
- WALLNÖFER G., *Pedagogia interculturale Scienze dell'educazione e diversità*, Mondadori, Milano 2000.
- SIMEONI M., *La cittadinanza interculturale. Consenso e confronto*, Armando, Roma 2005.
- SIRNA TERRANOVA C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini, 1997.
- SMITH A., *Le origini etniche delle nazioni*, Il Mulino, Bologna 1991.
- SMITH A., *Il revival etnico*, Il Mulino, Bologna 1984.
- SUSI F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- TAGUIEFF P. A., *Nationalisme, réactions identitaires et communauté imaginée*, in “Hommes et Migrations”, n. 1154, Mai 1992, pp. 31-41.
- TAROZZI M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, , La Nuova Italia, Firenze 2005.
- THOMAS R. M., *Multiculturalism and Education*, in T. HUSEN, T. N. POSTLETHWAITE (eds), *The international Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press Ltd, 1985 (I ed.), pp. 3442-3445.
- TOFFANO MARTINI E., *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, vol. I, *Riflessioni teorico-pratiche*, vol. II, *Un itinerario educativo-didattico*, CLEUP, Padova 2001.
- TOSOLINI A., GIUSTI S., PAPPONI MORELLI G. (a cura di), *A scuola di intercultura: cittadinanza, partecipazione, interazione*, Erickson, Trento 2007.

- UNESCO, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale. Rapporto mondiale dell'Unesco*, Parigi, UNESCO, 2010, (sintesi in italiano) <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf>, pag. 11.
- WALKLING P., *Multicultural Education*, in N. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge, London 1990, pp. 82-90.
- ZANNIELLO G. (a cura di), *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992.
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento* (nuova edizione) Edizioni Guerini e Associati, Milano 2011, pp. 254.

Pedagogia della marginalità e della devianza non è un manuale. Non contiene un triste elenco, in ordine cronologico, di come varie discipline e teorie abbiano inteso la marginalità e la devianza, e di come i loro contenuti offrano spunti per il lavoro educativo. Il testo di Barone offre un esercizio di pensiero, un cambiamento di sguardo. Fa vedere cose che altre discipline, per loro impostazione, non sono in grado di vedere. Apre lo spazio a una teoresi nuova, che produce una rottura rispetto ai modi diffusi, più o meno scientifici, di occuparsi di marginalità e di devianza.

Il filo rosso che attraversa il testo è un modo preciso di intendere e studiare l'educazione. Per Barone, i processi educativi non rappresentano qualcosa che avviene solo nei luoghi riconosciuti come educativi. Ogni istituzione sociale, con la sua organizzazione, le sue pratiche (modi di fare, attività, procedure) e i suoi linguaggi (di senso comune, scientifici), condiziona costantemente il modo di sentire, di pensare, di agire dei soggetti, e agisce indipendentemente dal fatto che quei soggetti ne siano consapevoli. Studiare l'educazione significa dunque studiare la forza con cui determinate pratiche e determinati linguaggi si impongono sulla vita dei soggetti, condizionandone i modi di vivere. Questo non significa assumere un punto di vista generalista, del tipo: 'tutto educa' o 'nulla educa più della vita'. Significa, semmai, assumere un punto di vista che rintracci, nella vita, gli elementi che più potentemente e silenziosamente condizionano il prendere forma dei soggetti. Nel testo di Barone, pedagogista e ricercatore universitario, il sapere pedagogico respira aria fresca, uscendo da una diffusa, claustrofobica e riduttiva focalizzazione sulla comunicazione e sulla relazione educativa.

Molti termini sono difficili, l'articolazione delle frasi è complessa. Il libro non si può certamente leggere in un annoiato o stanco viaggio in treno. Seguire la scrittura di Barone significa sentire la decisione, e la precisione, che sta dietro alla scelta di ogni singola parola. Tuttavia, progressivamente, la fatica iniziale (quando al lettore è chiesto di entrare in confidenza con lo stile dell'autore), lascia il passo a un fascino per il rigore discorsivo e ai primi effetti sul lettore: quell'angolatura di sguardo, inizia a mostrare una realtà diversa.

Ma procediamo con ordine, cercando di percorrere i passaggi cruciali del testo, che sono veri passaggi di pensiero anche per il lettore. Un viaggio intellettuale per vedere la forza e le contraddizioni dei processi formativi in cui siamo immersi, e per provare a occuparcene in maniera diversa.

Nella prima delle tre parti in cui è diviso il testo, Barone fa subito una scelta in controtendenza. Marginalità e devianza non vengono assunte come fenomeni oggettivi da cui partire, per poi ipotizzare interventi educativi. I concetti di mar-

ginalità e devianza vengono mostrati come esiti di precise scelte fatte nel corso della storia.

Innanzitutto come esiti di scelte della società. Con l'arrivo dell'epoca moderna, il mantenimento dell'ordine sociale, dell'organizzazione economica e della moralità hanno iniziato a costituire le grandi preoccupazioni della nostra società. Ne è conseguita una imponente operazione di individuazione di quei soggetti che, per loro attitudini, a volte per sofferenze, sembravano disturbare o impedire quell'ordine, quell'organizzazione e quella moralità. Il pedagogista ci fa così vedere come le prime preoccupazioni per i cosiddetti 'devianti' siano state mosse da bisogni economici, sociali e morali piuttosto che da una preoccupazione per la loro vita e il loro destino.

Nella lettura del testo, è importante capire da subito come ogni passaggio sia denso di collegamenti con la prassi sociale ed educativa, e chiedi di interrogare i nostri modi di occuparci dei 'diversi'. Le motivazioni iniziali della moderna solidarietà per il 'diverso' si ripetono nella storia di ogni nuovo intervento. Consideriamo le nostre istituzioni, le nostre pratiche, i nostri stessi progetti educativi: quanto sono mossi dal bisogno di proteggere la società e quanto da un pensare realmente, al di là della retorica, alla vita di 'quel'particolare soggetto sul quale stiamo intervenendo?

I concetti di marginalità e di devianza sono anche esiti di scelte scientifiche. Sulla base delle grandi preoccupazioni sociali moderne, i 'devianti' hanno iniziato a essere controllati e studiati. Quegli studi hanno portato allo sviluppo delle scienze 'umane', le quali hanno via via privilegiato un determinato modo di spiegare i comportamenti 'devianti'. Metodi e teorie si sono sempre più focalizzati sulla ricerca di cause interne e soggettive rispetto al comportamento 'deviante', sgravando totalmente la società dall'interrogarsi sulle proprie responsabilità, e sgravandola anche dalla fatica di dare parola al soggetto per capirne le ragioni. Ed è così che tali 'scienze', forti di una enorme produzione discorsiva e di linguaggi potenti, hanno progressivamente portato ad approcci correttivi e punitivi sui 'devianti'.

La società è stata come invasa, sotterraneamente, dalla mania di scandagliare, definire e azzittire le personalità dei 'diversi', e forse delle differenze in generale. In un nuovo paragrafo, rispetto all'edizione originale, Barone ci fa inoltre vedere come tale tendenza normalizzante si stia amplificando proprio in questi ultimi anni. Alimentata dal nuovo potere scientifico delle "neuroscienze", essa sta assumendo il volto di trattamenti stigmatizzanti e farmacologici sui soggetti, e in particolare su bambini e adolescenti.

Nella seconda parte dello studio, il pedagogista si focalizza sulla realtà minorile, e in particolare sulle situazioni di disagio minorile, che rappresentano situazioni-bersaglio degli sguardi scientifici e dei trattamenti punitivi e correttivi. I minori, infatti, sia nel momento dell'infanzia e ancor più in quello dell'adolescenza, si presentano come impossibili da incasellare e ordinare. Ri-

guardo all'infanzia e all'adolescenza si sono così andati producendo stereotipi (teoresi su chi sia il bambino e chi sia l'adolescente) e trattamenti istituzionali (dalla comunità alla scuola, fino ad arrivare alla cosiddetta educativa di strada) che spesso, nella loro organizzazione, non fanno che perpetuare quegli stessi stereotipi. E che dimostrano la loro incapacità, incapacità cioè degli adulti, di capire e rispondere ai bisogni educativi reali dei bambini e dei ragazzi incontrati.

Il discorso di Barone non è mai ideologico. Fa invece capire come i modi generali, spesso patologizzanti, di pensare e trattare bambini e ragazzi, talvolta in situazione di disagio, rimangano di fatto incapaci di capire 'quel'preciso bambino o 'quel'preciso adolescente in carne e ossa. Dunque anche di ipotizzare percorsi che propongano reali e percorribili alternative di vita.

Il suo discorso, inoltre, non si attesta mai su un piano prettamente decostruttivo. Mentre critica alcuni modi di trattare bambini e adolescenti, propone coordinate capaci di rinnovare soprattutto le azioni educative. Non si tratta più di partire dalle devianze e dalle patologie per correggerle, ma di partire dal bisogno dei bambini e degli adolescenti di fare attività che li mettano 'fisicamente' in gioco e che consentano a ciascuno una esplorazione delle proprie possibilità e dei propri limiti; dal bisogno, in particolare dei ragazzi, di appropriarsi di spazi e di darsi un tempo per cercare e affermare la propria identità; di sentire riconosciute e valorizzate le proprie forme di pensiero che si trovano in uno stato di grande movimento e trasformazione. Proseguendo su questo piano propositivo, nell'ultimo capitolo del testo, l'autore propone due "strumenti educativi per la promozione dei minori in situazione di disagio". Tali strumenti non rappresentano solo due esempi isolati, ma permettono di capire su cosa occorre puntare per realizzare percorsi educativi di autentica promozione dei minori.

La più grande novità della nuova edizione è però costituita dal capitolo "Fare consulenza pedagogica nell'ambito della realtà minorile", che si trova nella terza parte del testo. Qui, rispetto alla precedente edizione, prevalentemente concentrata su una critica ai vari tentativi di definire 'devianti' e 'minori', Barone compie una necessaria svolta, iniziando uno studio pedagogico di quella "materialità" dell'esperienza e della formazione che gli è sempre stata a cuore. Si concentra perciò su come alcuni modi di parlare dei minori, anche all'interno delle scienze, vadano effettivamente a intrecciarsi e a condizionare i trattamenti imposti ai minori, e nello specifico di quei minori che hanno commesso un reato. L'autore ripercorre così i passaggi della pratica e delle diverse procedure penali, facendo vedere con estrema precisione dove si nascondano i rischi di intraprendere un trattamento correttivo e prettamente punitivo. Preziosa, in particolare, la chiarezza logica e discorsiva con cui l'autore arriva, sulla base della sua stessa esperienza consulenziale, a sistematizzare dei precisi compiti critici per il lavoro del consulente pedagogico. Questi si mostra come un professionista in grado di far riflettere le varie figure professionali sui condizionamenti che ogni passaggio della pratica penale e dei vari linguaggi scientifici possono produrre sulla vita del minore.

Dall'altro lato, il consulente emerge come un professionista in grado di vigilare sul fatto che il progetto educativo legato alla pratica penale non si appiattisca su un percorso prettamente normalizzante, ma possa aprire delle reali, nuove e belle possibilità di vita per 'quel'particolare minore.

È proprio rispetto a questo preciso passaggio che ci permettiamo però di avanzare un dubbio, e muovere una piccola critica. Viene da pensare che i compiti attribuiti al ruolo del consulente pedagogico siano in realtà dei compiti dello sguardo pedagogico, che dovrebbe essere messo in campo dall'educatore professionale. Sembra che l'educatore sia relegato al mettere in piedi le attività educative, ma che le possibilità di vigilare sul corso di quello stesso progetto e di interagire con altri professionisti, e di interrogarne gli sguardi, siano compiti propri del consulente. Il discorso rischierebbe così di perpetuare una divisione sociale, economica e intellettuale tra consulenti pedagogici ed educatori, estendendo la preesistente divisione tra pedagogisti ed educatori. Non ce ne voglia, l'autore, per avere avanzato questo dubbio. L'unico, peraltro, rispetto a un lavoro che, mentre critica i concetti di marginalità e di devianza, riesce a togliere persino la pedagogia dal ruolo 'marginale' a cui è stata spesso confinata. E riesce a darle la dignità scientifica che merita.

Rossana Brambilla

A. De Meo, M. Fiorucci (a cura di), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, Roma 2011, pp. 176.

Il cuore del volume qui presentato sta soprattutto nel racconto di alcune straordinarie esperienze formative rivolte a stranieri immigrati e a Rom (a Napoli, Pisa, Maddaloni, Ladispoli, Fiumicino, Latina, Cosenza, Frosinone, Roma) nelle quali la sperimentazione didattica fondata sul dialogo si lega ad una forte passione civile - categoria troppo dimenticata oggi nel nostro vivere sociale, senza la quale però ogni innovazione educativa diventa vuoto tecnicismo.

Nei singoli progetti, realizzati in contesti diversi fra di loro, la conoscenza dell'altro è alla base di ogni percorso formativo.

Lo sottolinea Massimiliano Fiorucci nel sesto capitolo del volume (dove interviene anche Anna De Meo) nel quale non ci si sofferma nella descrizione di singole esperienze ma si fa il punto sul quadro di riferimento complessivo a livello sociale e teorico, quando afferma: "Gli studi in campo interculturale [...] hanno visto negli ultimi anni l'incremento di significativi rapporti di scambio tra operatori e ricercatori che ha favorito la virtuosa spirale prassi-teoria-prassi in numerose realtà territoriali italiane dal Sud al Nord" (p. 114).

Lo afferma Anna De Meo quando, nel suo intervento, mette in luce i rischi presenti nella dimensione della dominanza linguistica e lo sostiene con forza Giulio Russo nelle sue belle *Conclusioni* che, a partire dall'acuta analisi della crisi di un presente storico che vede aggravarsi i fenomeni della dispersione scolastica oltre che della disoccupazione giovanile, richiamano l'attenzione sulla necessità di "avviare una fase di diffusione e consolidamento di pratiche sociali e forme istituzionali in grado di avviare percorsi realistici di affermazione della legalità, intesa come giustizia sociale e riequilibrio delle disparità cresciute in questi anni" (p. 136).

La passione civile, che anima le esperienze realizzate e le riflessioni teoriche correlate, richiama, a mio avviso, una prospettiva formulata da Antonio Gramsci che, alla luce della lettura del volume, sembra non essere poi tanto desueta: il nuovo intellettuale, secondo Gramsci, molto lontano dall'intellettuale tradizionale è, insieme, uno specialista e un politico, espressione di competenze sempre più complesse ma, allo stesso tempo, di un impegno militante legato a un progetto di cambiamento dell'intera società e di superamento delle ingiustizie.

Il contributo di Russo si sofferma sulla storia dell'istruzione popolare nei 150 anni dell'Italia Unita guardando alle iniziative rivolte non solo alla conquista dell'alfabeto (in una realtà che nel 1861 registrava un analfabetismo all'incirca del 78% della popolazione e dove i cittadini in grado di parlare l'italiano ammontavano solo al 2%) ma anche di emancipazione sociale (cita, infatti, a questo proposito il ruolo svolto da Garibaldi, Cuoco, Cattaneo, Mazzini, le società di Mutuo

soccorso, l'esperienza di Celli e Aleramo nell'agro pontino, la Scuola di Barbiana di Lorenzo Milani, ecc.) e costruisce così una genealogia di figure che hanno lottato contro l'esclusione dall'alfabeto come esclusione dalla cittadinanza.

La scuola si è rotta. Lettere di una professoressa è il titolo di un volume scritto di recente da un'insegnante, Mila Spicola (Einaudi, Torino 2010) dove si narra di una esperienza scolastica condotta nella periferia di Palermo, nella quale prevalgono fenomeni di esclusione, di marginalità e di abbandono. Lo scoraggiamento di cui si parla nel volume sembra scaturire non dalla complessità dell'impegno ma dalla mancanza di punti di riferimento a livello sociale e politico.

La difficoltà di vivere un impegno formativo legato alla passione civile nella scuola italiana e, possiamo aggiungere, anche nell'Università determina in molti di noi una grave frustrazione morale e intellettuale.

È quello che non accade nei progetti presentati nel volume a cura di Fiorucci e De Meo.

Le considerazioni di Russo svolte nelle *Conclusioni* del volume mi hanno fatto pensare, a questo proposito, a quante storie si possono ricostruire sulla storia delle istituzioni scolastiche e formative.

C'è una storia politico-istituzionale fatta di leggi, regolamenti, programmi e statuti...

C'è una storia di chi ha agito nella scuola cercando di innovare da Maria Montessori a Bruno Ciari, Mario Lodi a Lucio Lombardo Radice, per fare solo alcuni esempi.

C'è una storia di chi ha agito fuori dalla scuola e dalle istituzioni educative per costruire un legame fra la battaglia per l'alfabetizzazione e la giustizia sociale; penso, all'ANIMI (Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia), all'UNLA (Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo), al Movimento di Cooperazione Civica, alle esperienze delle 150 ore e ancora a don Lorenzo Milani e a molti altri filantropi e rivoluzionari.

In questo contesto, si colloca l'esperienza di un gruppo di intellettuali che, nei primi anni del Novecento (nel 1904), hanno creato il Comitato - divenuto poi Ente nel 1924 - delle Scuole per i contadini dell'agro romano e delle paludi pontine per diffondere presso gli abitanti di desolate paludi invase dalla malaria l'alfabeto - considerato anche come uno strumento indispensabile per difendersi dal contagio della malaria e, allo stesso tempo, la premessa per una nuova coscienza morale e civile. L'Archivio dell'Ente è conservato presso il Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre.

Si tratta dei "garibaldini dell'alfabeto", come si sono autodefiniti Angelo e Anna Celli medici malariologi, Sibilla Aleramo, scrittrice, Giovanni Cena, scrittore, Dulio Cambellotti, pittore, Alessandro Marcucci, pedagogista.

La loro esperienza è stata straordinaria e richiama per molti versi lo spirito delle esperienze narrate nel volume, non limitata all'alfabeto (ora Lingua 2) o all'istruzione ma pensata in una dimensione che chiama in causa la vita stessa, a

partire da una nuova concezione dell'igiene come premessa per lo sviluppo. Si è trattato di una scuola popolare, una scuola fuori dalla scuola, realizzata nei primi anni nelle capanne, nei vagoni ferroviari abbandonati, girando per le campagne con una cattedra ambulante ideata da Marcucci, che diede all'esperimento un contributo molto originale anche a livello didattico, pubblicando manuali e libri di lettura molto innovativi. Fino alle prime scuole in muratura costruite fra il 1912 e il 1914.

Si tratta di un'esperienza complessa in una realtà divenuta negli anni Trenta la prima meta di emigrazione dal Nord al Sud alla ricerca della terra promessa - dopo la bonifica - dove i locali erano chiamati 'marocchini' dai veneti chiamati a loro volta 'cispadani' in un contesto dove a parlare in italiano erano pochissimi e lo scontro si tramutò spesso in un conflitto che oggi chiameremmo 'etnico'.

Nelle aule della scuola dell'Italia post-unitaria, si pensava invece ai bambini e agli adulti analfabeti non come ai futuri cittadini a pieno titolo a causa di una organizzazione sociale ancora rigidamente gerarchica e ancora profondamente rurale, dove il contadino (da istruire quanto basta da educare più che si può), estraneo alla cultura delle classi dirigenti, era considerato una sorta di straniero autocotono, un selvaggio, un individuo da dirozzare i cui difetti venivano duramente stigmatizzati nei libri di lettura della scuola elementare dell'Ottocento - che a lungo tenne lontani da questa realtà i figli della borghesia.

I figli dei contadini, per certi versi gli stranieri di oggi, imparavano a leggere sui libri che mettevano in ridicolo le abitudini delle loro famiglie.

Non era un problema solo italiano. Secondo Eugen Weber (*Da contadini a francesi. La modernizzazione della Francia rurale*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1989) nella Francia di fine Ottocento essere chiamati rurali era essere definiti come individui degradati, di natura inferiore. Camminare e mangiare come contadini era considerata una colpa che i manuali di buona creanza venduti dagli ambulanti stigmatizzavano senza pietà.

Nell'Italia post-unitaria, i rilevanti successi raggiunti nel superamento dell'analfabetismo vanno inquadrati in una strategia di civilizzazione intesa come dirozzamento e adeguamento alle buone maniere delle classi dirigenti e non come un reale processo di emancipazione.

La scuola è stata un terreno d'incontro-scontro fra culture diverse dove la costruzione del nemico, per citare l'analisi svolta da Massimiliano Fiorucci nell'*Introduzione* al Capitolo 6, ha avuto come oggetto la plebe, i contadini, i proletari.

La storia si ripete ed ha riguardato gli italiani emigrati all'estero o protagonisti di una emigrazione interna e si tratta di uno scontro che riguarda ancora le classi sociali, il rapporto fra Nord e Sud, fra generi e tradizioni differenti.

Ne è un esempio il dibattito nato nel 1962 intorno alla istituzione della scuola media unica nel quale i commenti degli insegnanti furono spesso spaventati e

sfavorevoli nei confronti del mettere insieme chi avrebbe proseguito gli studi e chi no.

È quello che può accadere ancora oggi in una realtà nella quale potremmo aspirare a definire la scuola non quella dell'Italia unita ma *una scuola del mondo unito* cosiddetto globalizzato, sebbene le insidie delle dominanze e la dittatura della crisi finanziaria tendano ad acuire i conflitti non solo nei confronti degli stranieri ma di chiunque sia a rischio di esclusione.

Le esperienze realizzate nell'ambito del progetto delle Scuole popolari dall'Associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali indicano una strada nuova e irrinunciabile grazie alla competenza e al coraggio dei nuovi “garibaldini dell'alfabeto”. Infine, un solo suggerimento: nel sottotitolo del volume si potrebbe sostituire al termine inclusione quello di emancipazione.

Carmela Covato

Pier Giuseppe Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp.156

“Perché un altro libro sulla didattica? Cosa può dire di nuovo? Quali nuove sfide la didattica deve oggi affrontare?”. Con questo appunto incipit, L'A. pone subito al centro dell'attenzione del lettore le questioni principali che il volume intende affrontare, tutte caratterizzate dal tratto della perennità: “la centralità dell'alunno, la circolarità teoria-prassi, il ruolo dell'esperienza, la caratteristica personale e costruttiva della conoscenza non sono novità dell'ultima ora, ma sono un patrimonio della cultura pedagogica da Dewey, o forse da Comenio, in poi”, p. 11. Si tratta di questioni che, a parere dell'A., vengono riproposte nel dibattito pedagogico contemporaneo senza le necessarie connessioni ai riferimenti fondativi delle scienze dell'educazione dell'ultimo secolo e in un'ottica prevalentemente funzionalistica. Di qui la proposta innovativa del testo, che intende ricuperare le radici teoriche di tali questioni ricollocandole entro l'alveo euristico della *didattica enattiva*.

La scelta argomentativa giustifica la struttura del volume che è diviso in due parti: *La didattica e le altre scienze dell'educazione* e *La didattica e le sfide attuali*. Nella prima viene tematizzato il problema della Didattica nella sua fondazione e collocazione epistemologica fra le scienze dell'educazione.

Qui l'A. tenta di ricondurre le questioni perenni enunciate in apertura ad una condivisione di linguaggio (base fondante qualsiasi ambito di ricerca scientifica) e di interpretazione: e i riferimenti sono alla teoria dell'azione e soprattutto al post-costruttivismo del paradigma enattivo in base al quale è possibile re-interpretare la Didattica, secondo Rossi, come “**relazione** tra tematiche, da sempre presenti nelle ricerche negli ultimi due secoli, quali la centralità e l'autonomia dello studente, il ruolo dell'esperienza, la relazione teoria-pratica, e alcuni temi posti al centro dell'attuale contesto socio-culturale, quali la professionalità, la complessità, l'azione...”, p.13.

Il paradigma enattivo, in ragione della sua natura “multiversa”, pare rispondere meglio all'istanza di complessità di una scienza qual è la Didattica, avente come oggetti specifici di studio pratiche educative (“multiverse” anch'esse). Inoltre esso permette di re-interpretare l'azione didattica rispetto alle trasformazioni tecnico-culturali dei processi di apprendimento, preoccupazione teorica espressa dall'A. già in altri scritti, quali *Tecnologia e costruzione di mondi*.

L'enattivismo, inaugurato negli anni Novanta dal neuroscienziato cileno Francisco Varela e ripreso dall'A. secondo una curvatura specificatamente didattica, è centrato sull'assunto che “*there is life beyond the objective/subjective duality*” e presuppone una stretta relazione fra soggetto e ambiente e fra azione e conoscenza. Ma, a differenza delle posizioni più ortodosse del costruttivismo, tenta di superare l'atavico dualismo soggetto-oggetto (che continua a scorrere nel corpo

della cultura occidentale da Platone in poi), con una biunivoca e simultanea specificazione dell'uno nell'altro (Proulx, 2008). Soggetto e oggetto, organismo e ambiente, mente e corpo sono sussunti più per le loro correlazioni fondamentali che per la loro opposizione. Tale svolta è oggi poi massimamente favorita dal progresso impressionante delle neuroscienze che hanno ridefinito l'interazione mente-corpo-ambiente come autopoiesi: processo decisivo ai fini dell'evolvere stesso della conoscenza. Non si conosce al di fuori dell' "accoppiamento strutturale" e della "percezione guidata dall'azione", principi cardine dell'enattivismo. "Da un lato[...]vi è l'accoppiamento fra ambiente e soggetto che si reifica nell'azione. In tale processo la conoscenza si reifica durante la trasformazione reciproca che avviene nell'azione, nella quale sia ambiente, sia soggetto modificano la loro struttura essendo auto-poietici. [...]Un secondo aspetto è relativo all'analisi del sistema classe in cui l'accoppiamento strutturale tra i vari attori determina la trasformazione del sistema. Se la trasformazione coinvolge ricorsivamente i vari attori, perché ci sia una trasformazione nello studente sembra necessaria una trasformazione nel docente, quasi che la trasformazione del docente possa essere vista come *trigger* per l'apprendimento dello studente"p.82-83.

All'A. non sfugge, tuttavia, che anche l'adozione dell'approccio enattivo non solleva il teorico didattico dalle difficoltà di fare sintesi della complessità che caratterizza gli oggetti tradizionali della sua indagine: l'insegnare e l'apprendere, la didattica generale e le didattiche disciplinari, la questione della didattica come scienza, il poliglottismo del ricercatore di Didattica. Oggetti del dominio didattico ai quali l'A. dedica paragrafi specifici.

Nella seconda parte del volume il *focus* dell'argomentazione viene posato sulla professionalità docente.

Dominio tematico caro all'A., esso viene accostato con un'attenzione precipua a tre declinazioni: "come si apprende dall'azione, come dal vissuto si costruisce l'esperienza, come si acquisisce la capacità di dire l'esperienza", p.88.

Anche qui la relazione fra agire e conoscere costituisce il criterio-guida dello sviluppo argomentativo di Rossi che dall'applicazione dei tre principi fondamentali della complessità moreniana al campo della Didattica (dialogico, ricorsivo e ologrammatico) passa a disegnare (e ad approfondire) le tappe della traiettoria poc'anzi enunciata. La professionalizzazione è percorso che si costruisce nel dialogo col contesto (principio dialogico), mettendo in relazione le diverse parti del discorso didattico (es: modello F-A-P: finalità, variabili, percorso, Rossi, Toppino, 2009); nella consapevolizzazione riflessiva della non-linearità dei processi didattici (principio ricorsivo); nel rapporto parte-tutto (principio ologrammatico) fra dispositivi ed elementi generali del percorso didattico (livello macro di regolazione della trasposizione) e aspetti "minimi" dell'azione: uso dello sguardo, adozione di una postura, induzione di una risposta ecc. (livello micro regolativo della trasposizione didattica).

Il ruolo dell'accompagnatore professionale è di costruire relazioni fra tali piani. Rossi impreziosisce il discorso indicando alcuni *exempla* di pratiche riflessive di formazione anche alla luce dell'esperienza pluriennale maturata nell'Università di Macerata (*teacher portfolio*, Rossi, Giannandrea, 2006). Ne classifica tre tipi: il tirocinio in contesto di lavoro, le pratiche vicarianti (video e narrazioni), il *nexus* ricerca-didattica, non mancando di avvertire circa i limiti che ha l'Università nel formare al professionismo docente. Da questi ultimi passaggi l'A. fa discendere la tesi con la quale chiude il volume, ovvero che la Didattica può dirsi oggi scienza non tanto (o ancora meglio: non più) solo quando riesce a "validare" e a "sperimentare", ma soprattutto quando fornisce supporti, luoghi e dispositivi metodologici utili ad agevolare la regolazione dell'azione docente e la lettura-analisi-interpretazione di pratica. La Didattica, insomma, è scienza *anche* utile.

Il cerchio argomentativo si chiude. E' infatti in questo spazio - lo spazio dell'analisi-lettura-interpretazione di pratica - che si colloca oggi più proficuamente l'apporto della Didattica; nel suo riuscire a *dire* e a *far dire* la pratica/le pratiche ai professionisti dando voce a quella zona di indistinzione o di intersezione tra poli che un tempo apparivano reciprocamente incompatibili: soggetto e oggetto, organismo-ambiente. Torna l'enattivismo.

Mai come in questa stagione i programmi di ricerca più promettenti in Didattica appaiono quelli che propiziano connessioni (fra fare-conoscere; fra teorie e pratiche; fra ricercatori e insegnanti).

Nel programma di ricerca di Rossi (che schiude una prospettiva scientificamente convincente, sebbene ancora in *magna pars* da esplorare) la sfida più difficile, quella del confronto diretto con le pratiche, è stata raccolta da tempo. Il volume promette di aprire un dibattito vivace.

Loredana Perla

E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Edizioni Cittadella, Assisi 2007, pp. 405.

Il volume si iscrive nei corposi studi dedicati dall'Autore all'azione di insegnamento e alla complessa costellazione del "sapere degli insegnanti": a tema è la dimensione etica della funzione docente, strettamente correlata alla professionalizzazione del corpo insegnante. Il tema è affrontato a partire da una ricchissima bibliografia, secondo un taglio pluridisciplinare che coniuga all'ampiezza dello sguardo filosofico e pedagogico contributi provenienti dalla ricerca sociologica e psicologica.

Originale l'angolo visuale prescelto: ci si concentra infatti sull'insegnamento come "azione morale", la cui fenomenologia restituisce pratiche mai neutre, ma intrise di un "ethos educativo di fatto", col quale il mondo della ricerca, normalmente avvezzo a individuare prescrizioni per i comportamenti degli operatori scolastici, è chiamato a misurarsi.

La riflessione si dipana attraverso tre ampi capitoli, il primo dei quali (Insegnare nella Società degli Individui) ricostruisce il mutato quadro socio-antropologico – la "Società degli Individui", per l'appunto – nel quale oggi si danno le pratiche di insegnamento.

Tre sono le direttrici fondamentali del mutamento. In primo luogo il cambiamento del "Sé" dei soggetti coinvolti nella relazione didattica, in particolare dell'alunno: "individuo", "iper-io" proteso a soddisfare i propri bisogni e recalcitrante di fronte ai vincoli, "io-proteo" che vive una realtà sempre più virtuale e frammentaria; in questo quadro la pedagogia è "pedagogia della cura" e della soddisfazione dei bisogni, mentre la relazione didattica (ed educativa) non può più proporre "prove".

Ulteriore mutamento è costituito dalla problematica connessione tra "giustizia" ed "educazione" in una società "plurale" e "disgregata", in cui l'ansia per l'equità e l'uguaglianza devono confrontarsi con pulsioni individualistiche e l'esaltazione delle peculiarità.

Infine, la delegittimazione del sapere di scuola ad opera del relativismo spezza il legame tra verità e libertà: in nome della "formazione critica" si educano soggetti che "rinunciano a priori alla trasparenza della realtà e alla possibilità di riuscire a coglierla"; in nome dell'autonomia il criterio della norma si sposta all'interno del soggetto stesso, e si smarrisce così anche il senso del rapporto educativo. D'altra parte l'esplosione del relativismo, e la criticità che questo rappresenta per le dinamiche di scuola, mostra apertamente che normatività e opzioni di valore sono cifra costitutiva del mondo scolastico.

Il secondo capitolo (L'insegnamento azione morale) offre una fenomenologia dell'insegnamento, riconosciuto come azione complessa e stratificata. La categoria dell'azione consente di integrare in un unicum (il "campo pedagogico") il do-

cente, gli alunni e gli oggetti culturali: l'insegnamento è così riconosciuto come variegato universo, che vede l'insegnante impegnato a offrire ai propri alunni – e a ricostruire con essi – gli “oggetti culturali”, i quali, lungi dall'essere “materia inerte”, concretizzano un vero e proprio progetto antropologico sulle giovani generazioni, socialmente legittimato. L'insegnamento costituisce allora un'opera di “mediazione”, che promuove l'interazione tra i tre elementi del campo pedagogico, e non che “causa” l'apprendimento, il quale rimane in carico alla libertà dell'alunno.

L'asimmetria tipica della relazione educativa vede infatti l'alunno come soggetto comunque attivo, il cui io è suscitato a una “resistenza”, alla produzione di simboli, dall'azione di autorità dell'insegnante.

L'insegnamento, infine, è azione di scuola, contrassegnata da conflitti di valore e strategie di negoziazione anche tra gli insegnanti e tra gli insegnanti e l'istituzione. Questi caratteri dell'insegnamento ne evidenziano la natura morale, benché si tratti di un ethos “latente”, “implicito”, non generato da un orientamento professionale consapevole. Affinché tale ethos emerga, sostiene l'Autore, occorre emancipare i docenti dal loro status impiegatizio e avviarli alla professionalizzazione.

Sulla scorta di questa teoria dell'insegnamento, il capitolo conclusivo (Una professione etica) cerca di delineare i caratteri dell'etica che gli corrisponde. Damiano mutua dal pensiero del filosofo Hans Jonas il concetto di “responsabilità” come fondamento stesso dell'etica, che nell'insegnamento passa attraverso gli oggetti culturali e la libertà del docente. Secondo Damiano il prerequisito fondamentale per parlare di responsabilità dell'insegnante (nei confronti di alunni, famiglie, società) è la libertà, che può darsi solamente in condizioni di autonomia e professionalizzazione (peraltro costruite non “per decreto”, ma “dal basso”).

Il percorso della professionalizzazione dei docenti dovrebbe passare per la deontologizzazione della loro attività, mediante l'elaborazione di una Carta Etica, la costituzione di un Consiglio Nazionale degli Insegnanti, l'auto-governo della categoria dei docenti, il ridimensionamento del ruolo dell'amministrazione scolastica (deputata a un mero “supporto positivo”).

In un quadro del genere anche la formazione dei docenti deve essere rinnovata in senso etico, e questo comporta un riorientamento della ricerca pedagogico-didattica: quest'ultima è chiamata a riconoscere ed esplicitare la conoscenza esperta dell'insegnamento nella sua intrinseca moralità, che si esplica non solo e non tanto in una deontologia, ma anche in convinzioni e precomprensioni morali di cui ogni insegnante è portatore, e che possono venire a galla mediante la promozione di un atteggiamento congetturale, auto-riflessivo, di continuo giudizio su sé e di interrogazione sul senso del proprio operare.

Pertanto il compito del ricercatore consisterà nel sondare le “virtù implicite” nell'azione docente, così come emergono nelle concrete pratiche di insegnamento,

ed esplicitarle, esemplificando per loro tramite la competenza etica e “restituendola” ai docenti attraverso tutti gli stadi della formazione professionale.

Il testo, ricco e impegnativo, ha il merito di ancorare la riflessione sulla competenza (anche etica) del docente a una compiuta definizione dell’insegnamento, che non viene “dedotto” dall’apprendimento o da modelli della psiche/del funzionamento della mente, ma viene avvicinato “in sé”, con uno sguardo che, nella sua originalità, permane autenticamente e intenzionalmente pedagogico.

Giorgia Pinelli

L. Refrigeri, *Utilità e virtù una dicotomia dell'educazione*, Pensa Editore, Lecce 2011 pp.476.

Il concetto di utile non sempre ha riscosso consenso lungo il corso del pensiero politico e morale occidentale. Anzi, fino all'affermazione dell'empirismo inglese agli albori dell'età moderna si è trascinato dietro l'accezione di espressione di egoismo, opportunismo, attaccamento ai valori pratico-materiali della vita sull'eco di un'interpretazione superficiale del pensiero epicureo ampiamente condiviso. Di conseguenza, l'utile non ha mai potuto godere di accoglimento e condivisione fra le finalità dell'educazione. Fino all'età moderna, pertanto, l'educazione all'utile non solo non ha avuto sostenitori, ma ha anche trovato denigrazione pressoché unanime. Al suo posto è stata collocata con convinzione indiscussa la virtù, comunque intesa: patriottico-militare, politico-sociale, individuale intimistica ecc., per cui tra i due contesti di valori e quindi di finalità formative vi è stata un'ampia e profonda frattura, una dicotomia, che, però, proprio a partire dal pensiero empiristico inglese, più in particolare dall'utilitarismo di Jeremy Bentham, John Stuart Mill, James Mill ecc., ha preso, sia pure lentamente e con notevoli difficoltà, a ricomporsi, a sanarsi fino ai tempi nostri, in cui l'educazione all'utile non soltanto ha acquistato piena cittadinanza, ma ha contribuito anche a rileggere il significato di virtù, attribuendole un'accezione più concreta, umana, vivibile e fruibile.

È questa la tesi sostenuta da Luca Refrigeri in questo recente lavoro, che tende a restituire alle finalità dell'educazione contemporanea un carattere di "materializzazione" intesa come ricomposizione dell'educazione con il mondo del lavoro e della vita sociale in genere. Mentre la prima parte, dedicata alla ricostruzione e puntualizzazione dei concetti di virtù, da una parte, e di utile, dall'altra, entrambi come valori morali e finalità educative nel contesto della nostra civiltà, si fa apprezzare per la puntualità delle ricostruzioni e la scelta delle fonti, la seconda risulta per alcuni aspetti piuttosto innovativa, in quanto tende a delineare la presenza dell'educazione all'utile nel mondo contemporaneo in termini non scontati, non trattati di frequente.

In questo contesto emerge una lettura dell'utile considerato nelle sue diverse affermazioni, alcune delle quali come si diceva, non comuni per la ricerca pedagogica: l'utile come capitale umano, formazione al lavoro e all'organizzazione aziendale, motivo di felicità sociale, motivo di progresso sociale, come presupposto per la costruzione di una cittadinanza europea ecc. Il percorso della penetrazione dell'utile nel contesto della pedagogia, dell'educazione e formazione contemporanee termina con un esito più che soddisfacente, ossia con la nascita di una disciplina che pone l'utile alla base della sua stessa costituzione, l'economia dell'educazione e della formazione. Quest'ultima parte, tuttavia, mentre si fa apprezzare per la sua innovatività, risulta anche quella più suscettibile di amplia-

menti e completamenti, i quali si possono rinvenire in più modi e in più contesti istituzionali scolastici ed extrascolastici. Nel nostro sistema scolastico, ad esempio, dopo il ventennio di riforme apportate dall'operato di ben 5 ministri di diversa appartenenza sociale e politica a partire da Luigi Berlinguer fino a Mariastella Gelmini, la presenza dell'utile è possibile rinvenirla in più luoghi, negli istituti tecnici, in quelli professionali, nei percorsi della formazione professionali non esclusi gli ITS (Istituti Tecnici Superiori), nei vari percorsi della formazione-lavoro compreso l'apprendistato ecc.

Così anche è possibile rinvenire la presenza di finalità formative inscritte nei valori dell'utilità nella stessa impostazione assegnata ai 6 licei ove la preoccupazione della attualizzazione degli studi, della spendibilità nel mondo del lavoro, l'internazionalizzazione come ampliamento del campo di impiegabilità. Il lavoro risulta molto corposo, quasi 500 pagine, ben articolato nelle diverse parti teoretiche dedicate alla trattazione delle argomentazioni sopra descritte e nelle sezioni antologiche a sostegno, testimonianza e rinforzo alle articolazioni teoretiche significative per la riflessione pedagogica. La parte antologica, poi, è costituita da brani di autori classici per le tematiche cui si riferiscono e in parte insoliti ma pertinenti per la letteratura pedagogica.

Giuseppe Spadafora

Norme per gli autori e i collaboratori

Gli articoli vanno consegnati su file, e non devono superare le 20 cartelle (circa 3000 battute ciascuna, spazi inclusi).

Le recensioni non devono superare le due cartelle (circa 3000 battute ciascuna, spazi inclusi).

Le segnalazioni non devono superare la cartella (circa 3000 battute).

Ogni articolo va corredato con un abstract in italiano, già tradotto in inglese, non superiore alle 800 battute, spazi inclusi, e completato con 3-5 parole-chiave anch'esse tradotte in inglese.

I contributi devono essere inediti.

I titoli devono essere brevi ed essenziali; l'interlinea 1, carattere Garamond, 12 pt. e 10 pt. per le note. Si eviti la titolazione di un paragrafo ad inizio articolo.

I testi vanno spediti, via mail, ai seguenti indirizzi: l.perla@sc-formaz.uniba.it; agdevoti@alice.it; mariagrazia.riva@unimib.it

Norme tipografiche

1) Si usi il corsivo per parole o brevi espressioni in lingua straniera, dialettale, latina, per titoli di articoli, di libri e di opere.

2) Si usi il tondo per le parole in lingua straniera ormai assimilate all'italiano, le parole usate in un'accezione diversa da quella usuale, le testate dei giornali, riviste, collane e periodici di ogni genere (tra virgolette alte).

3) Si eviti, in linea di massima, il grassetto e il sottolineato.

4) Le citazioni bibliografiche nelle note devono essere quanto più è possibile complete di tutti gli elementi.

Per i volumi:

a) autore: nome puntato e cognome in maiuscoletto; se un autore è citato più di una volta, nelle note successive alla prima si indicherà solo il cognome in maiuscoletto non preceduto dal nome puntato, seguito da cit.

b) titolo: in corsivo;

c) eventuale indicazione del volume con cifra romana in maiuscoletto, preceduta da vol. / voll.;

d) nome dell'editore;

e) luogo di pubblicazione;

f) data di pubblicazione;

g) eventuale collana a cui l'opera appartiene, in parentesi tonde, con il numero arabico del volume;

h) numero dell'edizione, quando non è la prima, con numero arabo in esponente all'anno citato;

i) rinvio alla pagina (p.) o alle pagine (pp.) (le pagine in numerazione romana andranno in maiuscolo). I numeri delle pagine andranno così indicati: pp. 120-9; 131-42; 199-201.

I suddetti elementi vanno separati tra loro da una virgola (ad eccezione di luogo di pubblicazione e data di pubblicazione: Einaudi, Torino 1995.)

Per gli articoli di riviste il nome dell'autore e il titolo dell'articolo hanno le stesse caratteristiche sopra riportate per le citazioni di volumi, il titolo della rivista va in tondo tra virgolette «doppie basse», con le seguenti indicazioni disposte in quest'ordine: a) annata o volume della rivista in cifra romana in maiuscolo; b) numero di fascicolo in cifra araba c) anno solare della pubblicazione della rivista in cifra araba; d) numero di pagina.

I suddetti elementi vanno separati tra loro da una virgola.

5) Uso delle virgolette

a) doppi apici (‘ ’): per evidenziare nel testo singole parole cui si desidera dare una sfumatura particolare;

b) caporali (« »): per citazioni di ogni genere, titoli di giornali, periodici, pubblicazioni seriali; capitoli e paragrafi di un libro.

6) Citazioni

Le citazioni lunghe (non meno di quattro righe di testo) verranno composte in corpo minore e staccate dal resto del testo

Le citazioni brevi, inserite nel testo, vanno tra doppie virgolette caporali (« »). Se detti brani contengono, a loro volta, altre citazioni, queste vanno contraddistinte con virgolette doppie alte (doppi apici “ ”).

In ogni caso si dovrà evitare di utilizzare il corsivo per evidenziare brani riportati o sottolineare il carattere enfatico di singole parole.

Eventuali omissioni di parte di citazioni saranno indicate con tre puntini tra parentesi quadre [...].

7) Rinvii nelle citazioni

Op. cit.; p. ... = Opera citata

Per indicare l'opera citata in una nota precedente (qualora non siano state citate precedentemente altre opere dello stesso autore). Qualora si fa riferimento a un'opera citata alcune note prima, conviene ripetere il nome dell'autore a seguito della dicitura *op.cit.*

Ivi, p. per indicare l'opera citata nella nota precedente

Ibid. = Ibidem indica stessa opera e stessa pagina citata nella nota precedente.

Esempio: 1 E. SPRANGER, *La vita educa*, La Scuola, Brescia 1965; 2 *Ivi*, p. 7; 3 E. Spranger, *op. cit.*, p. 27; 4 *Ibidem*

Le note a piè di pagina devono finire col punto.

8) Le note vanno a piè di pagina e contraddistinte con numerazione progressiva continua iniziando da 1.

9) I testi dovranno essere strutturati evitando l'inserimento di particolari tabulazioni, "formato di paragrafo" e qualsivoglia comando speciale (per es.: "intestazione e piè di pagina"). Fotografie digitali a corredo del testo dovranno essere inviate come file separati e non incorporate nel documento di testo. Esse dovranno avere un formato minimo di 1200x1600 punti, essere salvate in formato TIFF oppure JPG in alta qualità, e inviate su supporto fisico (CD) o a mezzo di posta elettronica. Per ognuna di esse dovrà essere allegata una didascalia e la specifica dell'Autore.

10) Tavola delle abbreviazioni

cit.	ecc. = eccetera	<i>r</i> (corsivo) = <i>recto</i>
Ibid. (e non Ibidem)	ed. = edizione	s.a. = senza anno di stampa
L'abbreviazione ID. è accettata solo nell'ambito della medesima nota, o della medesima citazione.	ed. by = edited by	s.d. = senza data
a cura di = a c. di	es. = esempio	s.e. = senza indicazione editore
a. = anno	f. / ff. = foglio/i	s.l. = senza luogo
a.a. = anno accademico	fasc. = fascicolo	s.n.t. = senza note tipografiche
a.C. = avanti Cristo	hrsg. von = herausgegeben von	s.t. = senza indicazione di tipografo
a c. di = a cura di	ID. = idem	s. / ss. = seguente/i
b. / bb. = battuta/e	ms. / mss. = manoscritto/i	sec. / secc. = secolo/i
c. / cc. = carta/e	n° = numero/i	<i>v</i> (corsivo) = <i>verso</i>
cap. / capp. = capitolo/i	n.n. = non numerato	vol. / voll. = volume/i
cfr. = confronta	nota = nota (sempre per esteso)	non devono essere abbreviati:
cod. / codd. = codice/i	op. = opera	esempio
col. / coll. = colonna/e	p. / pp. = pagina/e	figura
d.C. = dopo Cristo	<i>passim</i> (corsivo) = il passo ricorre frequentemente nell'opera citata.	tavola
		traduzione (es. traduzione italiana)

Il presente testo è una libera rielaborazione di quanto già diffuso dall'AIPE e da altri editori italiani.

*Finito di stampare nel mese di marzo 2012
per conto della Tecnodid Editrice S.r.l.
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli
da Grafica Sud – Casalnuovo (NA)*