

DIDATTICA DEI DIRITTI UMANI

Amelia Goffi

Intendendo per didattica la scienza che studia le strategie, le metodologie e le tecniche inerenti i processi di insegnamento e apprendimento, possiamo ben cogliere la specificità della sua funzione riferendoci al paradigma dei diritti umani. Ma ne cogliamo anche la complessità e l'ampiezza concettuale.

Perché l'educazione ai diritti umani

Il problema è proprio quello di raccogliere in modo organico le idee sia sulla scuola che sui diritti umani e vederne la correlazione. Troppe volte, infatti, la necessità di avviare percorsi didattici riguardanti i diritti umani è considerata come un valore aggiunto, non indispensabile, e comunque superato dai fatti che negano la stessa valenza dei diritti fondamentali.

Credo che il problema di fondo stia nel riconoscimento dell'universalità di tali diritti: spesso infatti la violazione del diritto ad opera del singolo, o ad opera di un gruppo, per ignoranza o per opportunità, pare togliere credibilità alla valenza universale dei diritti fondamentali. Un esempio può essere la negazione in altri di un diritto per noi inviolabile. Questa situazione la troviamo a volte riferita ai diritti connessi al lavoro, che vengono spesso tranquillamente negati agli immigrati: l'idea di una violazione dei diritti umani collegata alle gravi condizioni in cui un immigrato è costretto a lavorare viene accontonata e sostituita da giustificazioni di varia natura. Nella scuola il diritto all'istruzione viene spesso visto come un diritto *concesso* ai minori stranieri ma le cui conseguenze creano disagi agli alunni locali, i quali si vedono defraudati di loro specifici diritti particolari. Come se i diritti degli italiani fossero più forti, valessero di più di quelli degli stranieri. Anche nella scuola non è perciò insolito incontrare una violazione di tali diritti fondamentali: alunni stranieri rifiutati, opportunità di crescita culturale per gli alunni non equilibrate, rifiuto di un'identità culturale differente o mancanza di attivazione di un percorso correttivo di comportamenti non adeguati. Questo rinforza la convinzione che di diritti umani si può parlare ma con accenni generali, comunque che si tratta di discorsi piuttosto aleatori nello specifico contesto didattico.

Come se la violazione avesse più forza del rispetto del diritto. Questo non deve succedere. Eventualmente questo ci può indicare con maggiore vigore l'urgenza di un'educazione ai diritti umani. Perché ritengo che non riconoscere l'importanza e la forza etica e propulsiva verso una prospettiva di pace che il paradigma dei diritti umani sostiene possa essere considerata di per sé una violazione dei diritti fondamentali.

Mi pare risulti evidente che la scuola debba orientare la propria offerta formativa in questo senso.

L'ottica universale

La conseguenza del riconoscimento dell'universalità dei diritti umani ci pone in una dimensione etico-valoriale e normativa che supera il contesto locale, ci proietta verso una visione globale del problema. Magari questo rapporto fra la condizione ristretta in cui si opera, con le necessità ed i problemi specifici che ci pone, ed il riferimento concettuale così ampio come quello mondiale, può creare confusione a prima vista perché può sembrare contraddittorio (*"...ma a che serve trattare*

tematiche così generali quando io ho l'urgenza di lavorare con tutti questi stranieri che arrivano all'improvviso e non sanno una parola d'italiano?").

Io ritengo invece che proprio la dimensione universale ci tuteli fornendoci un inquadramento etico e normativo che sia riferimento diretto alla pratica educativa. Come una cornice che definisca, contenga, le tante problematiche specifiche che ci troviamo ad affrontare, ma contemporaneamente sia anche il filo che unisca in relazione queste stesse specificazioni, come in un arazzo, fatto di molteplici punti ma il cui significato emerge nella sua totalità, non nel singolo punto di ricamo.

Ma è necessario conoscere questo arazzo.

Altro aspetto da considerare: oltre ad essere universali, i diritti umani sono anche indivisibili ed interdipendenti. Non possiamo quindi risolvere il problema dell'educazione ai diritti umani occupandoci di un aspetto e non dell'insieme. Oggi sovente ci viene richiesto un intervento didattico specifico riguardante la Cittadinanza europea, che viene spesso identificata *tout court* con il paradigma dei diritti umani. In realtà il diritto di cittadinanza è uno dei diritti fondamentali, ma va considerato nell'ottica complessiva dei diritti umani, dal momento che, come afferma Papisca¹, i diritti umani sono il "dato fondativo" della cittadinanza, che a sua volta si realizza in un albero di cittadinanze, in un concetto plurimo del quale la cittadinanza universale è la cittadinanza primaria. Il riferimento all'Europa, oltre ad essere la costruzione di una nuova prospettiva politica regionale, è un rimando necessario al paradigma dei diritti umani universali, considerando che l'Unione Europea si fonda sul rispetto dei diritti umani (art.6 del Trattato sull'Unione Europea) e, di conseguenza, la Cittadinanza Europea è da ritenersi come la condivisione di un progetto di azione, la condivisione di obiettivi e programmi.

Se ne deduce che il diritto di cittadinanza, e più ancora la cittadinanza europea, deve essere inserito concettualmente all'interno dell'educazione ai diritti umani.

Lo stesso vale per la tematica del dialogo interculturale, che, anche se non tratta di uno specifico diritto ma è da considerare un percorso di tipo trasversale, deve necessariamente collocarsi all'interno del paradigma dei diritti umani per trovare una solida base di giustificazione normativa e, di conseguenza, la sua credibilità a tutti i livelli.

Quest'ottica globale, nella quale ci ritroviamo a ragionare, fa emergere i diversi piani concettuali su cui è necessario muoversi ed orientarsi per definire il problema dell'educazione ai diritti fondamentali:

- piano di riferimento normativo istituzionale: dal livello internazionale universale, a quello internazionale regionale (per noi l'Europa), fino al livello nazionale e locale.
- Piano di riferimento etico-filosofico, a giustificazione e sostegno delle idee concretizzate dalle norme e delle azioni istituzionali avviate o previste sul territorio.
- Da questi due piani generali deriva quindi l'attività didattica, il piano concettuale e pratico legato al contesto specifico.

Il piano normativo istituzionale

I numerosissimi documenti esistenti si riferiscono ad un'ottica complessa e variegata che dimostra un pensiero ed un'attività mirata non solo verso

¹ Papisca Antonio, *Cittadinanza multipla e diritti umani*, da "Le parole e le azioni della cittadinanza", INDIRE, Firenze 2003

l'istituzione scolastica ma che delinea invece un *sistema educativo* che comprende finalità, scelte istituzionali ed indicazioni operative a vari livelli.

La nostra considerazione è da un lato verso le norme, che guidano e sostengono alla base le scelte istituzionali, e d'altro lato verso le organizzazioni istituzionali che hanno il compito di raccogliere l'input dato dalla normativa per tradurlo in indicazioni di percorsi o in finalità da raggiungere.

Si tratta di una ragnatela complessa ma coerente che dal piano generale conduce i valori, le idee e gli obiettivi ad una contestualizzazione locale. Per questo motivo è necessario tenere in giusta considerazione le raccomandazioni o gli obiettivi che organi così lontani dalla nostra esperienza quotidiana, come l'ONU, pongono all'attenzione mondiale. Ancora più vincolante la normativa: anche se superfluo, ricordo che la normativa sovranazionale, quando ratificata, nella gerarchia delle fonti² si antepone alla normativa nazionale. Per quanto riguarda le Dichiarazioni³, sono documenti non vincolanti giuridicamente, ma con valenza etica e propositiva di grande valore, che indicano comunque una linea di pensiero generale, essendo il risultato di una scelta per votazione presso Organizzazioni Internazionali.

Non è il caso, qui, di elencare puntualmente norme ed organizzazioni che si occupano di educazione. È il caso invece di fare riferimento agli strumenti più importanti ed alle indicazioni più recenti che trattano il problema dell'educazione ai diritti umani, per riconoscerne la coerenza con le nostre scelte didattiche.

A livello Internazionale Universale, scegliendo solo fra gli strumenti più significativi, il primo riferimento di grande importanza è la Dichiarazione Universale del 1948 dove, nel preambolo, si parla specificamente di educazione ai diritti umani come percorso imprescindibile per il loro pieno riconoscimento:

L'Assemblea Generale proclama

la presente dichiarazione universale dei diritti umani come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo ed ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne, mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto tanto fra i popoli degli stessi Stati membri, quanto fra quelli dei territori sottoposti alla loro giurisdizione.

Nel momento stesso in cui vengono dichiarati solennemente i diritti umani, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite indica finalità di promozione attraverso l'educazione.

Ancora nella stessa Dichiarazione, all'art. 26 si indica lo specifico diritto all'istruzione per tutti, si ribadisce ulteriormente la necessità di educazione ai diritti umani e viene promosso il dialogo interculturale come finalità fondamentale della crescita culturale della persona: "2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno

² Per "fonti" di produzione del diritto si intende "i fatti o gli atti ai quali l'ordinamento conferisce l'attitudine a produrre norme giuridiche" [da: Amato G., Barbera A. (a cura di), Manuale di diritto pubblico, Il Mulino, Bologna 1984].

³ Il termine "dichiarazione" è usato per indicare differenti tipologie di strumenti giuridici internazionali. Le dichiarazioni internazionali in materia di diritti umani non sono legalmente vincolanti: il termine è spesso scelto deliberatamente per indicare che gli stati parti non intendono creare obbligazioni giuridicamente vincolanti ma vogliono semplicemente affermare una serie di principi e di aspirazioni. Tuttavia, per esempio, nonostante nel 1948 la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani fosse stata proclamata senza un valore giuridico vincolante, le sue previsioni hanno nel tempo assunto carattere di obbligatorietà entrando a far parte del diritto internazionale consuetudinario. (dal sito UNICEF: <http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3438#f9996d>)

sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

Diritti umani e dialogo interculturale, quest'ultimo tema interpretato come "comprensione, tolleranza e amicizia fra le Nazioni", che indica una modalità relazionale, se non ancora dichiaratamente inclusiva, certo di dialogo fra le differenze culturali presenti.

Anche l'UNESCO, Agenzia specializzata delle Nazioni Unite, fondata precedentemente alla proclamazione della Dichiarazione Universale, nel suo Statuto Costituzionale, modificato poi dalle Conferenze Generali, dichiara: "1. L'Organizzazione si propone di contribuire al mantenimento della pace e della sicurezza rafforzando, con l'educazione, le scienze e la cultura, la collaborazione tra le nazioni, allo scopo di garantire il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, a profitto di tutti, senza distinzioni di razza, di sesso, di lingua o di religione, e che la Carta delle Nazioni Unite riconosce a tutti i popoli."(art.1-Scopi e Funzioni – dal testo attualmente in uso).

Siamo ancora nel campo delle finalità generali, non in quello delle norme giuridicamente vincolanti, le quali comunque sono espresse dai Patti del 1966, in particolare il Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, all'art.

13: "1. Gli Stati Parti del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo all'istruzione. Essi convengono sul fatto che l'istruzione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali..."

Ancora nella Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989, all'art.

29: "1. Gli Stati Parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: [...]b) di inculcare al fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; ...".

Altro documento fondamentale per importanza di significato è la "Dichiarazione delle Nazioni Unite sul diritto e la responsabilità degli individui, dei gruppi e degli organi della società di promuovere e proteggere le libertà fondamentali e i diritti umani universalmente riconosciuti", del 1998, la cosiddetta Carta dei difensori dei diritti umani (*human rights defenders*), dove, all'art. 16, viene ribadito il ruolo educativo dei diritti umani nella costruzione della pace e del dialogo costruttivo fra nazioni e gruppi diversi per religione o razza.

Si tratta di pietre miliari nel percorso normativo relativo all'educazione, ma a volte il loro valore è considerato quasi simbolico, in riferimento a un "dover-essere" che poco inerisce alla pratica didattica. E questo credo sia l'errore più diffuso.

Educare ai diritti umani significa prima di tutto farli conoscere, perché divengano concreti riferimenti da cui non si può prescindere e farli che illuminano il percorso delle nostre scelte civili.

Come applicazione della normativa le maggiori Organizzazioni Internazionali hanno avviato molteplici percorsi: programmi e campagne specifici sul tema dell'educazione ai diritti umani. In particolare l'ONU con l'Alto Commissario per i diritti umani e l'UNESCO con i suoi programmi relativi alle aree dell'educazione e delle scienze umane hanno contribuito notevolmente a sostenerne la necessità.

Come esempio possiamo ricordare che l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha proclamato un intero decennio (1995-2004) all'educazione ai diritti umani, che nel 2005 l'Alto Commissario per i diritti umani ha lanciato la quinta fase del Progetto ACT (Assisting Communities Together), con lo scopo di sostenere le attività di promozione dei diritti umani. L'UNESCO in particolare ha adottato nel 2003 l'educazione ai diritti umani come strategia prioritaria rispetto a tutta l'azione dell'organizzazione, riconfermandone recentemente la priorità.

Anche a livello Internazionale Regionale abbiamo numerosi esempi di azioni concrete per l'educazione ai diritti umani. Il Consiglio d'Europa ha lanciato numerosi programmi, dove l'educazione ai diritti umani è vista come premessa

necessaria per la formazione di professionalità diverse. Di grande interesse, per la nostra scuola, tutta l'attività che il COE svolge sul dialogo interculturale, e che è reperibile facilmente dal sito.

Anche la nostra Regione Veneto è molto attiva sul piano della promozione dei diritti umani, in coerenza con la Legge Regionale n.55 del 1999, attraverso numerose iniziative di sostegno per le scuole e le istituzioni con la finalità di promuovere percorsi di educazione ai diritti umani (vedi l'art. 2 della Legge citata), che concretamente, attraverso importanti collaborazioni, rende possibili diversi momenti di formazione, come quelli del Centro diritti umani dell'Università di Padova, ma anche percorsi locali di promozione dei diritti fondamentali.

Il piano di riferimento etico-filosofico: diritti umani e dialogo interculturale

Mi riferisco, qui, al complesso di ragionamenti e di discussioni riguardanti il valore pedagogico dei diritti umani all'interno della formazione generale della persona.

L'aspetto pedagogico emerge con forza nel momento in cui viene confermato il valore intrinseco universale del paradigma dei diritti umani per la crescita democratica, finalizzata quindi alla costruzione di una pace duratura.

Il ragionamento ruota ancora intorno al riconoscimento dell'universalità dei diritti fondamentali, che a volte viene messa in discussione, soprattutto all'interno dei dibattiti riguardanti il dialogo interculturale e, di conseguenza, l'accettazione ed il rispetto di altre culture.

Penso si tratti di uno snodo cruciale nel nostro ragionamento: la didattica dei diritti umani e la didattica interculturale si equivalgono? L'accettazione di altre culture, oggi, anche a scuola, racchiude in sé molti "se" e molti "ma", in balia com'è di situazioni spesso contraddittorie, a volte drammatiche, che suscitano sospetti e rabbia. Nel migliore dei casi si fa intercultura in uno spirito di "tolleranza" o di generica amicizia fra i popoli. I diritti umani come si inseriscono in un contesto di questo tipo?

Io credo che proprio ragionando più a fondo di dialogo interculturale possiamo arrivare a comprendere la funzione dei diritti umani nella pratica didattica.

È il dialogo interculturale, io ritengo, che, nella prassi quotidiana, assume in sé la speranza ma anche il rischio di una crescita sociale comune, anche se a qualcuno sembra che l'universalità dei diritti umani e il dialogo interculturale siano concetti non facilmente conciliabili.

Su questo aspetto mi pare importante soffermarsi.

Dobbiamo trovare sintonia tra la visione pedagogica, quella politica e quella antropologica che permettano di unificare la scelta didattica in vista della formazione della persona nella sua pienezza. Ma certamente le cose sono complesse perché la diversità di cultura non è necessariamente legata al riferimento geografico, anche se a scuola siamo abituati ad intendere il termine legandolo alla presenza di alunni stranieri.

Dal punto di vista politico/sociale una classificazione, o una ricerca di criteri in base ai quali poter definire rilevante un gruppo sociale ubicato all'interno di una cultura maggioritaria, è riconducibile al concetto di "minoranza", concetto complesso e di difficile definizione, proprio perché soggetto a modificazioni continue, in rapporto al modificarsi del substrato sociologico di una popolazione. Questa modificazione è dovuta spesso, come in questo particolare momento storico, al sorgere di nuove minoranze attraverso l'immigrazione.

È quest'ultimo fenomeno a catalizzare l'attenzione ed il dibattito maggiore, in quanto portatore di tensioni sociali.

Queste tensioni nascono, secondo una lucida e convincente interpretazione di Habermas⁴, da una spinta interna al gruppo sociale, dalla sua lotta per il riconoscimento della propria identità attraverso movimenti di emancipazione tanto più dolorosi quanto più la sfida assume carattere fondamentalistico, sia a causa del mancato riconoscimento da parte della nostra cultura occidentale predominante, del nostro eurocentrismo politico e culturale, che spinge ad azioni di lotta regressive, sia perché diventa necessario, da parte della minoranza, risvegliare l'autocoscienza delle masse per spingerle alla mobilitazione.

Diviene inevitabile, perciò, una riflessione sulle questioni etico politiche, che Habermas sostiene esprimano l'identità collettiva della nazione e, per questo motivo, possono essere fonte di contrapposizioni e battaglie culturali. Ma: *"l'elemento scatenante non andrà cercato nella neutralità etica dell'ordinamento giuridico, bensì nell'inevitabile gravidanza etica di ogni comunità giuridica e di ogni processo democratico realizzante diritti"*⁵.

Dal punto di vista giuridico, d'altra parte, sono rilevabili alcune difficoltà. Infatti la complessità generata dalla presenza di culture immigrate è grande in quanto: *"Il quadro normativo in cui si muovono i migranti è costituito non soltanto da norme di diritto positivo degli Stati di provenienza, ma religiose e consuetudinarie. Norme transnazionali o infranazionali, non necessariamente riconosciute dagli ordinamenti statali, ma non per questo meno efficaci"*.⁶

Siamo in presenza di un pluralismo normativo con riferimenti a diversi ordinamenti, non sempre riconosciuti, che fra loro si pongono in rapporti instabili e spesso non chiari.

Consideriamo il problema del confronto/dialogo fra culture dal punto di vista filosofico: complessi sono i termini riguardanti la convivenza sociale, ma due posizioni emergono come fondamentali: *"Gran parte della discussione in corso in questi anni è concentrata intorno a due filoni di riflessione: il primo sostiene la necessità di valori comuni, attraverso una ricerca affidata soprattutto allo strumento del dialogo, il secondo invoca la costruzione di regole o procedure riconosciute, in grado di sostenere una diversità valoriale che, accettando alcuni limiti, definisca i termini di una nuova convivenza"*.⁷

Da un lato, quindi, il dialogo come *metavalore*, per dirla come Panikkar⁸, d'altro lato la garanzia normativa per il singolo per rendere compatibile la diversità.

Entrambe le posizioni indicano, comunque, la ricerca di una base valoriale comune e riconoscibile da tutta l'umanità.

Per convivere con l'alterità, con la differenza, è necessario, quindi, riconoscere il legame etico sul quale la relazione si sviluppa e attraverso il quale i diritti umani assumono il carattere di universalità, in quanto diritti primari.

Ascoltiamo ancora Antonio Papisca: *"Il dialogo interculturale, oggi, è un capitolo importante dell'agibilità del paradigma dei diritti umani e dei correlati principi democratici ad opera dell'insegnante-educatore. Questo paradigma è infatti strumento indispensabile per gestire la difficile, potenzialmente conflittuale, condizione di multi-culturalità in termini di inter-azione dialogica, cioè di effettiva inter-culturalità. Come per la good governance così per le culture questo paradigma è un'ancora di salvezza, è in particolare un antidoto contro le ricadute*

⁴ Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1998

⁵ ibidem

⁶ Facchi Alessandra, *I diritti nell'Europa multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2001

⁷ Giaccardi M., Magatti M., *L'io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Laterza, Bari, 2003

⁸ Panikkar Raimundo, *I fondamenti della democrazia*, ed.Lavoro, Roma, 2000

omologanti della mondializzazione senza regole e contro le contestuali, improduttive e destabilizzanti reazioni fondamentalistiche."⁹

Mi pare indubbio che debba essere questa una risposta alla ricerca di un "potenziale universalistico", di una base valoriale riconoscibile da ogni cultura: i diritti umani, che interpretano in senso democratico l'intersoggettività sociale. Infatti: *"...i diritti umani istituzionalizzano i presupposti comunicativi che sono indispensabili a una ragionevole formazione della volontà politica"*¹⁰.

È su questa base, allora, che alle molteplici diversità culturali coesistenti si potrà chiedere non un'adesione agli orientamenti etici di una particolare forma di vita culturale, ma il riconoscimento ed il rispetto per il fondamento etico comune, rappresentato appunto, giuridicamente, dai diritti umani.

Esiste, d'altra parte, una considerazione, avanzata da qualcuno, che non si possa parlare di universalità in quanto i diritti umani rispecchiano la visione giusnaturalistica dell'occidente ma sono diversamente interpretati da altre concezioni culturali e religiose: *"Ma certo dobbiamo porci nell'ottica di conciliare l'universalità dei diritti umani con il pluralismo culturale e morale. Una possibile via d'uscita di questa impasse è quella che Michael Ignatieff definisce la ricerca di un «universalismo minimalista», cioè di un insieme di precetti minimi in grado di essere compatibili con un'ampia varietà di modi di vivere e di pensare."*¹¹

Tuttavia, ancora Cassese fa notare come si stia delineando gradualmente un certo consenso intorno ai diritti umani. Ed ancora, e questa a me pare la considerazione decisiva, *"Un altro elemento che mi sembra importante mettere in rilievo attiene al valore della Dichiarazione e dei due Patti. Malgrado le divergenze circa la loro interpretazione e la loro applicazione, nessuno Stato (tranne l'Iran, almeno qualche anno fa) mette oggi esplicitamente in dubbio il significato complessivo di quegli atti, che rappresentano una «meta da raggiungere» (standard of achievement, per riprendere le parole della Dichiarazione Universale). Il che implica che i vari Paesi possono gradualmente armonizzare le rispettive concezioni, traendo spunto e guida dalla «trilogia» internazionale"*.¹²

Il carattere di universalità dei diritti umani si può dire quindi riconosciuto.

Ma il riconoscimento di una base valoriale comune porta necessariamente ad una scelta metodologica che permetta di affrontare la situazione di possibile conflitto sul piano relazionale. La modalità idonea da scegliere deve partire da un momento dialogico, di confronto, narrazione e ascolto, per poi svilupparsi in ricerca di affinità, fino ad arrivare alla condivisione di scelte di vita.¹³

Il riconoscimento dei diritti di differenziazione culturale avviene solo attraverso quel passaggio che Habermas chiama *"solidarietà fra estranei"*, necessaria modalità per giungere ad una società inclusiva cosciente delle proprie potenzialità critiche di cambiamento.

"Una società che apprende a diventare interculturale è come un cantiere a cielo aperto, perchè essa deve trovare al suo interno una nuova regola giusta, capace,

⁹ A. Papisca, *ABCdiritti umani*, al sito: http://www.centrodirittiumani.unipd.it/a_materiali/scuola.asp?menu=materiali

¹⁰ Habermas Jürgen, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 1998

¹¹ Cassese Antonio, *I diritti umani oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2005

¹² ibidem

¹³ Vedi, a proposito di quanto finora considerato, il documento di grande rilievo prodotto al termine del convegno del 2 - 3 marzo 2007: *"Dichiarazione finale della Conferenza Internazionale di Padova sul dialogo interculturale"*, nel Sussidio didattico n.1 di questo corso di formazione

appunto, di regolare i conflitti di valore e le procedure di riconoscimento delle differenze culturali." ¹⁴

In conclusione, mi pare evidente che non si possa parlare di dialogo interculturale nella didattica, così come in tutte le manifestazioni della vita sociale, senza parlare di diritti umani che, ripeto, sono la cornice/contenitore ed il filo conduttore per la gestione di tutte le differenze sociali.

Ne consegue che se oggi risulta urgente un'educazione all'accettazione della diversità culturale per una corretta formazione democratica di ogni persona ed un concreto controllo di alcuni conflitti sociali, più ancora risulta pressante la necessità di conoscere ed educare ai diritti umani.

La didattica

Alla luce di questo ragionamento rimane ora da chiedersi come avviare un percorso didattico relativo ai diritti umani e ad ogni loro articolazione specifica, come appunto il dialogo interculturale. In altre parole è necessario chiarirci:

- quali contenuti affrontare
- attraverso quale modalità didattica
- quali strumenti possono essere utilizzati.

Inoltre risulta di fondamentale importanza definire il *target* di riferimento. A questo proposito, la risposta immediata potrebbe essere quella dell'ordine di scuola, che mi pare una soluzione coerente e logica, senza tuttavia dimenticare che prima di tutto gli insegnanti devono essere formati sull'ampia questione relativa ai diritti umani e sulle diverse, e amplissime, tematiche connesse. Troppo spesso, infatti, la didattica dei diritti umani è delegata, quando è stata prevista, a qualche specialista con poche ore a disposizione e staccato dal contesto scolastico in cui il progetto è previsto. Si tratta ancora di quanto precedentemente notato, e cioè che spesso i diritti umani sono visti come un onere aggiunto all'insegnamento curricolare, invece che un fondamentale percorso trasversale di formazione civile. Ben venga quindi lo specialista, purchè non sia lasciato solo a trattare l'argomento ma che, come in altre situazioni che possono riferirsi a discipline come scienze o storia, serva a chiarire alcuni nodi concettuali, a favorire la comprensione di specifici argomenti. Da sottolineare poi che i diritti umani vanno soprattutto vissuti, più che raccontati, in modo da predisporre quel terreno fertile dal quale è possibile far crescere una nuova forma di convivenza civile, democratica e partecipata. In altre parole, dal punto di vista educativo, va predisposto un curriculum implicito che dia coesione a quanto viene insegnato.

Di conseguenza è necessario rivedere la programmazione didattica sui diritti umani nella scuola, di ogni ordine e grado, non come una delle diverse discipline proposte ma come una prospettiva globale che, a mio parere, deve comprendere vari aspetti, dal più generale al più specifico:

- ⇒ **il POF** (piano dell'offerta formativa) è il luogo in cui è possibile dare rilievo agli aspetti valoriali ed alle finalità generali del paradigma dei diritti umani, facendo riferimento alla normativa ed alle iniziative internazionali e regionali attivate sull'argomento. Questo dovrebbe favorire un cambiamento di ottica di riferimento, che possa aprirsi alle diverse culture

¹⁴ Pace Enzo, *La transazione fra culture diverse nel sistema educativo italiano*, in Quaderni n.5, Venezia, 2002

ed a prospettive di innovazione educativa globale, per facilitare la costruzione di una società inclusiva. Questo livello generale di programmazione influisce e determina i successivi aspetti.

- ⇒ **Il "curricolo implicito"**. Con questo termine qui mi riferisco a:
- L'organizzazione logistica di tempi e spazi dell'apprendimento, di non poco conto se pensiamo a specifiche esigenze didattiche, come nel caso di alunni con disabilità o alunni stranieri. Ricordo che la strutturazione degli spazi è il biglietto da visita in una scuola, che esprime subito accoglienza o rifiuto, mentre l'organizzazione dei tempi dichiara il rispetto per le varie fasi di maturazione dell'alunno e le sue diverse esigenze nell'apprendimento, ed anche l'apertura verso nuove possibilità di impostazione del lavoro, che tenga conto delle esigenze didattiche più diverse.
 - La conoscenza delle dinamiche che interagiscono nella classe e nella scuola, di tipo relazionale fra coetanei e fra docente ed alunno, in modo da favorire l'apprendimento a tutti i livelli secondo le capacità. Tener conto delle diverse modalità relazionali significa considerare le diverse necessità, psicologiche e comunicative, quindi significa rispettare ogni singola persona ed il gruppo con cui si interagisce.
 - Tutto quanto è sotteso alla funzione di insegnamento/apprendimento, a quanto non è dichiarato ma influisce fortemente nella dinamica della relazione educativa e nelle scelte didattiche. In particolare ai pregiudizi ed agli stereotipi che tutti abbiamo, ma anche alla capacità di critica, alla volontà di apertura verso nuove prospettive e nuovi orizzonti. Caratteristiche queste che sono scontate nei nostri alunni, per definizione aperti al nuovo, non altrettanto in noi, che spesso siamo vittime delle nostre chiusure e di schemi mentali inadeguati.
- ⇒ **I contenuti** della didattica. Questo è l'aspetto che più viene considerato dagli insegnanti, perché tocca specificamente l'ambito del "fare": ci si chiede *cosa fare, come farlo e con quali strumenti*. Ed è anche l'aspetto che necessita di un'articolazione differenziata per ordine di scuola. Una preliminare considerazione, tuttavia, riguarda proprio gli strumenti. Ritengo, infatti, che non sono le schede operative eventualmente fornite, o il percorso progettuale già strutturato, che esauriscono le necessità didattiche, perché, come ogni insegnante sa bene, ciascuna unità didattica e ciascuna scelta educativa va contestualizzata, sia in riferimento all'età degli alunni, che alle specifiche esigenze di formazione del gruppo classe, ma anche in relazione alle altre attività educative e didattiche previste. Ogni insegnante è competente nella strutturazione di un percorso formativo, purchè ne abbia le conoscenze adeguate.

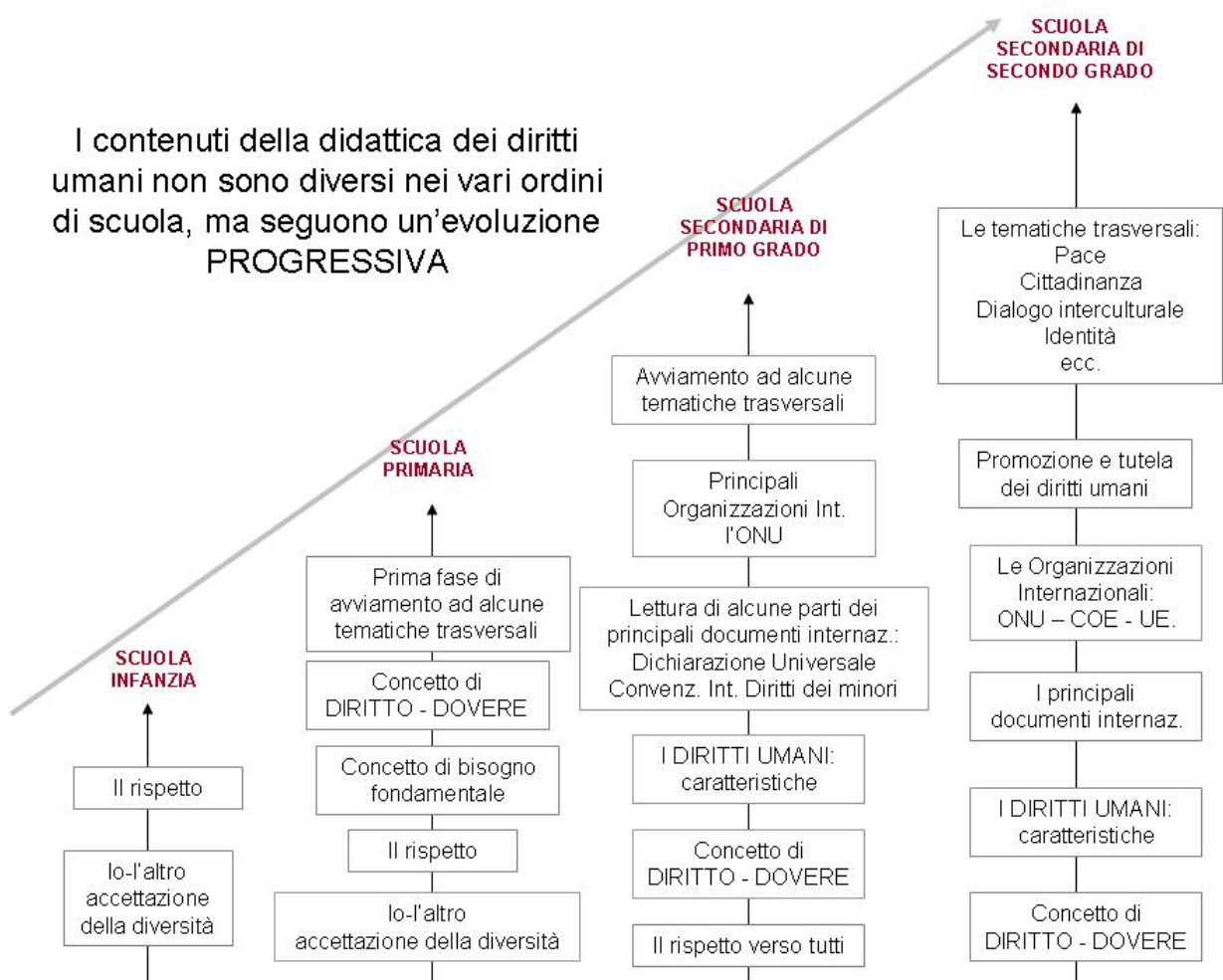
Ritengo che questo sia un punto sul quale è sicuramente utile soffermarsi in modo più approfondito.

Educare ai diritti umani: la pratica

Abbiamo visto che educare ai diritti umani significa ampliare l'orizzonte valoriale e normativo dal contesto locale a quello internazionale. Meglio: è necessaria una visione globale del problema, che comprenda entrambe gli aspetti in un'ottica rinnovata.

Questo potrebbe far pensare che siano necessarie competenze piuttosto complesse, e di conseguenza che si possa correttamente avviare un percorso didattico di questo tipo solo nella scuola secondaria di secondo grado. In realtà si tratta di discorsi che possono, anzi, devono, essere avviati fin dalla prima fase della scolarizzazione, considerandone gli aspetti essenziali e semplici all'inizio, per continuare via via con approfondimenti che definiscano il discorso in modo più mirato.

Nelle prime classi, nella scuola dell'infanzia e poi nella scuola primaria, si tratterà di avviare le tematiche generali del rispetto e dell'accettazione dell'altro, concetti essenziali per cogliere il significato del diritto fondamentale di tutti, introducendo solo in un secondo tempo il riferimento normativo e poi quello di tutela e promozione dei diritti umani.



Le modalità di svolgimento delle tematiche seguiranno, naturalmente, i tempi e le pratiche didattiche più consone all'età degli alunni, attraverso tutte quelle strategie che ogni docente bene conosce e che sono ampiamente dimostrate da tanti lavori conclusivi di esperienze avviate.

Ritengo necessaria solo un'ultima precisazione: educare ai diritti fondamentali significa avviare alla comprensione e accettazione del paradigma dei diritti umani, cioè un insieme coerente di teorie, metodi e procedure. Di conseguenza, nella pratica educativa, sono essenziali sia i riferimenti etici, quindi le idee che

sorreggono il discorso, sia i riferimenti normativi, sia anche la struttura organizzativa che tutela ed organizza i riferimenti di base a diversi livelli, dall'universale al locale. In altre parole, è necessario prevedere un percorso che comprenda ogni aspetto del paradigma, a prescindere dal tipo di formazione previsto dalla scuola in cui si opera, che affronti le idee, ma anche si avvicini alle leggi, sia internazionali che locali, e lo faccia attraverso la comprensione delle principali Organizzazioni Internazionali predisposte, alla loro struttura ed alla loro funzione.

Per quanto riguarda le modalità applicative di percorsi didattici, questi risentono della scelta di fondo, e quindi del livello operativo a cui ci si vuole riferire:

- nel POF potranno trovare spazio sia i **fondamenti valoriali di riferimento**, come ricordavamo sopra, sia i diversi percorsi progettuali o curricolari previsti dalla scuola, dando con ciò coerenza e importanza alle scelte fatte.
- Un discorso più mirato è invece quello di una programmazione per singola classe, o per classi parallele, o per scuola, avviando una forma di **progettualità sperimentale**. In questo caso si ha il vantaggio di avviare un nuovo punto di vista didattico con la libertà della sperimentazione, attraverso modalità operative di condivisione, di cooperazione e di produzione di materiali che integrino il normale svolgimento delle attività curricolari. A mio parere questa deve essere solo una fase iniziale, che si proietti quindi verso un'attività di sistema. In questo caso, di solito, vengono avviati lavori riguardanti le tematiche trasversali: la cittadinanza, il dialogo interculturale ecc.
- L'inserimento della **didattica dei diritti umani all'interno della logica di sistema** del normale curriculum scolastico: è la coerente conclusione di tutto questo mio ragionamento, che riconosce la necessità di una sistematica collocazione della didattica dei diritti umani all'interno del percorso educativo di ogni scuola, di ogni ordine e grado. A questo punto si può rilevare anche la duplice valenza di questo percorso:
 - ⇒ L'educazione ai diritti umani può essere vista come attività disciplinare, negandole, però, con questo le possibili interazioni con discorsi ed ottiche diverse, come prima ho ricordato.
 - ⇒ Può, invece, essere interpretata come attività multidisciplinare o, ancora meglio, interdisciplinare, per dispiegarne tutte le relazioni e le interpretazioni possibili.

In questo caso si può ritrovare spazio per discorsi ed attività che soddisfino le varie esigenze che l'educazione al paradigma dei diritti umani comporta, secondo i diversi livelli di approfondimento e con la possibilità di considerare tutti gli aspetti tematici.

Educare al dialogo interculturale: la pratica

Veniamo ora alla specifica tematica del dialogo interculturale, ed alla delineazione della didattica connessa, fermo restando che anche qui, come nel caso della più generale problematica dei diritti umani, si possono avere i vari livelli di attivazione nella scuola indicati sopra.

Il termine "dialogo interculturale" è il più usato di recente in vari contesti comunicativi, soprattutto a livello internazionale. Precedentemente, ma con un'accezione soprattutto didattica, si usava parlare di "intercultura".

Non cambia il riferimento concettuale: si tratta sempre di avviare una modalità di

scambio culturale, rimescolando le voci, per riuscire a cambiare punto di vista, guardando l'altro come sé e sé come altro.

Il percorso didattico, qui, parte dalla considerazione dell'alterità, a volte accettata, a volte conflittuale, per giungere alla costruzione di una forma condivisa di convivenza civile. Non *coesistenza*, per quanto pacifica, ma *inclusione*, dove è riconosciuto come diritto lo spazio per tutti ed accettati come ricchezze ed opportunità di crescita i punti di vista di ciascuno, ma anche dove sono state concordate alcune fondamentali regole sociali.

Si tratta di avviare un percorso da compiere insieme in vista di un cambiamento reciproco.

L'interazione dialogica, di conseguenza, è da considerare uno strumento fondamentale per:

- ⇒ la gestione dei conflitti
- ⇒ la partecipazione attiva e consapevole alla vita democratica.

In altre parole, la didattica al dialogo interculturale **indica un processo e delinea un progetto**.

Il processo a cui faccio riferimento è il cammino da compiere da un intervento didattico di tipo monoculturale ad uno di tipo inter/trans-culturale, mentre il progetto si riferisce agli obiettivi di costruzione di un modello-di-vita condiviso.

Il processo: considerando il carattere innovativo dell'educazione al dialogo interculturale (ed attraverso questo, ai diritti umani), proviamo ad osservare le due possibili interpretazioni didattiche, con riferimento alle modalità dell'apprendere identificate dall'osservazione psicocognitiva¹⁵, che evidenzia il carattere aperto e dinamico dell'intelligenza dei ragazzi in età scolare, spesso in contrapposizione con la chiusura formativa propria di chi (insegnante od istituzione) non riesce ad uscire dalla rigidità degli schemi attraverso i quali opera.

Didattica monoculturale	Didattica interculturale
<p>E' frutto di modelli culturali chiusi ed autodifesi, che non permettono lo slancio intellettuale nel superare le barriere.</p> <p>Si tratta di una modalità di insegnamento stretta sulle sue posizioni, che non osa inoltrarsi verso altro dal conosciuto, che si limita alla trasmissione delle conoscenze e dei significati tradizionali. In quest'ottica non c'è spazio per il confronto, spesso ritenuto pericoloso per il suo carattere di dirompente innovazione, una minaccia.</p> <p>La mente dell'alunno perderà così, pian piano la sua naturale disponibilità all'innovazione cristallizzandosi in una ripetizione compulsiva.</p>	<p>Sviluppando le naturali doti di elasticità e ristrutturazione dell'intelligenza, fornisce contributi per un'educazione alla convivenza democratica ed al reciproco arricchimento dei saperi.</p> <p>Educare all'interazione dialogica, al confronto ed allo scambio, significa educare alla vitalità della mente ed al suo bisogno di sempre nuovi stimoli e sollecitazioni.</p> <p>Doti naturali nei nostri alunni, che purtroppo in età adulta non sono più spontanee, ma condizionate.</p> <p>Il cambiamento di punto di vista può portare alla ricerca di affinità, per una soluzione condivisa del problema (secondo la logica della transculturalità¹⁶).</p>

¹⁵ Vedi: Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000

¹⁶ Vedi: Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2002

Il progetto: la finalità della scelta metodologica del dialogo interculturale è quella della ricerca di soluzioni comuni attraverso la problematizzazione e la cooperazione. Gli obiettivi si riferiscono a:

- capacità di ascolto
- consapevolezza delle proprie posizioni
- capacità di gestione creativa dei conflitti.

Educare al dialogo interculturale: gli esempi

Riporto ora alcuni esempi di riflessione didattica, sempre di carattere generale, non relativi, cioè, ad uno specifico percorso educativo ma riferiti agli obiettivi sopra riportati che possono essere ricondotti alle più diverse forme di attivazione pratica ed in vari ordini di scuola.

Esempio 1 - Gestione delle diversità culturali¹⁷

Sono distinguibili 4 modalità diverse per gestire la diversità:

- **INTOLLERANZA**: *"Tu sei diverso da me, tu sei pericoloso"*
- **TOLLERANZA**: *"Tu sei diverso da me; è un tuo problema, vivi e lascia vivere"* I diritti umani hanno qui il loro spazio
- **RISPETTO E DIALOGO**: *"Tu sei diverso da me, che affascinante! Sediamoci e parliamone"*. L'altro esiste e ha i suoi diritti ed è fonte di arricchimento per me. Dialogo vuol dire porre domande.
- **APPRENDIMENTO RECIPROCO**: *"Tu sei diverso, impariamo l'uno dall'altro"*

Esempio 2 – La didattica interculturale

All'interno di un'unità didattica, senza riferimenti disciplinari specifici, Graziella Favaro¹⁸ identifica così le fasi del percorso metodologico:

- presentazione di un fatto / evento
- raccolta e confronto dei diversi punti di vista
- individuazione e riconoscimento delle differenze
- consapevolezza del proprio punto di vista
- ricerca dei significati e delle ragioni che stanno alla base delle differenze e delle diverse interpretazioni
- individuazione delle comunanze e delle analogie
- ricerca di soluzioni creative attraverso lo scambio e la negoziazione, arricchimento reciproco o nuova definizione dei limiti e delle relazioni

¹⁷ Léonce Bekemans, *"Intercultural dialogue in the era of globalization. Premises and Challenges for the educational agenda in Europe"*, Seminario "Educazione alla cittadinanza attiva e ai diritti umani", Venezia, 2005

¹⁸ Favaro G., *Il mondo in classe*, Nicola Milano, 2000

Esempio 3 – Gli incidenti interculturali¹⁹

Le differenti mentalità ed il diverso approccio didattico di alunni provenienti da culture lontane dalla nostra esperienza possono essere fonte di difficoltà anche serie, perché possono essere interpretate dall'insegnante in modo distorto.

Ne sono esempi:

1. l'interpretazione differente dello stesso evento;
2. l'utilizzo di diversi strumenti didattici;
3. la struttura linguistica complessa.

Sono indicati con il termine di "incidenti interculturali".

1 - Importante è la riflessione sulle diverse interpretazioni possibili di un evento: il dialogo fra culture diverse può far conoscere differenti modalità relazionali, come l'esternazione dei propri sentimenti, più contenute fra i cinesi e manifestata apertamente da noi, situazione che può far nascere sospetti di non corretto rapporto relazionale familiare nelle famiglie di nostri alunni di origine cinese, o dar luogo a pregiudizi dannosi.

2 – Altro esempio è l'utilizzo di materiale didattico differente da quello usuale ad un alunno proveniente da altra cultura (poniamo: dalla Cina, per mantenerci all'interno di quella cultura) , come un planisfero e la conseguente capacità di orientarsi geograficamente su di esso. In Cina la visione del planisfero da loro utilizzato pone l'America ad est, mentre nei planisferi europei è situata ad ovest. Questo, se non considerato subito, può avere effetti sul rendimento.

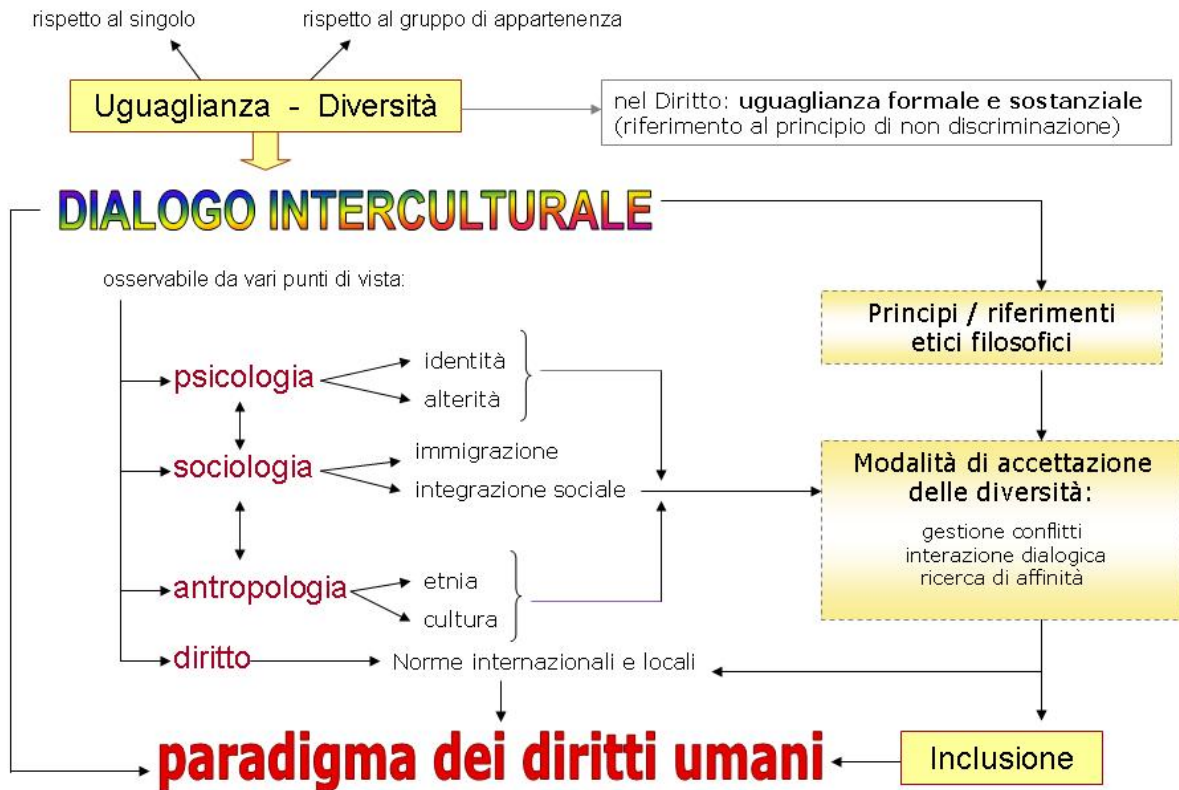
3 – La lingua è un problema molto vasto, da trattare con attenzione e con particolare cura. Lo scoglio più grosso è la lingua dello studio (L2 CALP - Cognitive Academic Language Proficiency). Si tratta di un grande problema, spesso sottovalutato. Infatti, a volte, dove c'è lingua di comunicazione si presuppone che esista apprendimento generale, attribuendo alle capacità personali dell'individuo la responsabilità dell'insuccesso.

Abbiamo qui fatto riferimento ad esempi, ciascuno dei quali necessiterebbe approfondimenti e correlazioni a tematiche vaste, ma che vogliono essere indicativi della situazione di differenza nella quale si trovano costantemente a confrontarsi i nostri alunni stranieri. Capire questo può essere utile per comprendere un più alto livello di diversità interpretativa.

Gli esempi riportati aiutano, forse, a cogliere la complessità metodologica che ciascun insegnante deve affrontare nella scelta didattica, mettendo in luce anche la necessità di formazione continua per ogni docente, e l'impegno necessario per un'avvio efficace di dialogo interculturale nella scuola.

Ma la complessità non è solo metodologica, riguarda anche l'ambito curricolare. Per quanto riguarda i contenuti dell'insegnamento, infatti, nella pratica didattica l'educazione al dialogo interculturale deve tener conto di moltissimi riferimenti, sia disciplinari che concettuali, fra i quali è difficile, a volte, operare una scelta. Lo schema sotto cerca di cogliere la relazione fra i tanti concetti implicati nel percorso, in una mappa che riporta logicamente ai diritti umani come il riferimento, di tipo normativo e valoriale, più alto.

¹⁹ Demetrio D., *Competenze cognitive e storie da condividere*, in *Didattica interculturale* cit.



Vorrei concludere con una raccomandazione particolarmente sentita, forte, del prof. Papisca rivolta agli insegnanti, che riassume bene il significato dell'educazione ai diritti umani:

"Perché ci sia un disegno educativo ci deve essere un paradigma valoriale di riferimento, una bussola assiologica. Se non c'è questa e tuttavia si dice "educazione", si inganna e ci si inganna. Questo tipo di ambiguità ha pervaso l'era preistorica, si fa per dire, della scuola come "istruzione".

Oggi si è sfidati a uscire da questo stato deprimente dell'insegnare a scuola non soltanto perché estesi processi di mutamento strutturale sono in atto nel pianeta, ma anche perché il paradigma valoriale, la bussola assiologica per l'educare a scuola (e fuori dalla scuola) ci viene proposta in termini meno soggettivi e opinabili che nel passato. A proporcelo non è più questo o quel pensatore illuminato, questo o quel profeta ispirato, questo o quel ministro della pubblica "istruzione", questo o quell'ideologo (più o meno totalizzante), ma la comunità internazionale (innanzitutto ONU, UNESCO, Consiglio d'Europa) mediante un processo di elaborazione culturale e di normazione giuridica sopranazionale cui le varie culture del mondo conferiscono il meglio di sé. Intendo riferirmi al sapere universale dei diritti umani e alla relativa traduzione normativa che ha avuto inizio con la Carta delle Nazioni Unite del 1945 e che si è sviluppata con la Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 e con le successive convenzioni giuridiche internazionali.

Il paradigma di valori che questo ordinamento panumano recepisce con i caratteri forti della cogenza giuridica erga omnes, si propone quale bussola non-di-parte per il disegno educativo dei nostri tempi. Gli insegnanti lo adottino dunque tranquillamente, anche a prescindere da posizioni ministeriali, con la consapevolezza di essere, allo stesso tempo, educatori al passo con la storia e garanti della legge buona e giusta. Il fatto che il nucleo valoriale del disegno

educativo abbia il crisma della giuridicità, e quindi della obbligatorietà, non lo rende freddo e "tecnico". La norma dei diritti umani è certamente importante per quello che è, per ciò che enuncia e sancisce, ma lo è ancora di più per ciò che essa implica, operativamente, in termini di nuove istituzioni, programmi, comportamenti. È la norma che motiva e eccita all'azione e che, per la sua garanzia effettiva, si affida all'educatore prima che al giudice. I diritti umani sono ciò che essi inducono a fare."

Antonio Papisca, *ABCDiritti umani*,
al sito http://www.centrodirittiumani.unipd.it/a_materiali/scuola/abc/48.html